

”Kai sitä sitten työssä oppii...”

Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä omista erityispedagogisista
taidoistaan

Pro gradu -tutkielma
Eeva Köykkä
Kuvataidekasvatus
Lapin yliopisto
2016

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kai sitä sitten työssä oppii...” Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä omista erityispedagogisista taidoistaan.

Tekijä: Eeva Köykkä

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 79 sivua, 1 liite

Vuosi: 2016

Tiivistelmä

Käsittelen pro gradu -tutkielmassani kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä omista erityispedagogisista taidoistaan. Tutkielmassani tarkastelen, millaisia valmiuksia kuvataidekasvatuksen opiskelijoilla on kohdata ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia nuoria, miten he kokevat, että kuvataidekasvatuksen opinnot vastaavat inklusiivisen koulun asettamiin haasteisiin ja mistä muualta he kokevat saaneensa valmiuksia opettaa ja kohdata erityisoppilaita. Aloitan tarkastelemalla inklusiota käsitteenä, inklusiivista koulua ja siihen liittyviä haasteita. Esittelen suomalaisista yliopisto- ja opettajankoulutusta, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaa ja inklusiivista opettajankoulutusta. Tarkastelen kuvataidetta oppiaineena ja sen mahdollisuuksia erityisoppilaiden kanssa työskenneltäessä. Hermeneuttis-fenomenologinen tutkielmani aineisto koostuu 71 kysymyslomakevastauksesta, jotka olen analysoinut käyttämällä aineisto- ja teorialähtöistä analyysiä sekä tilastoja määrällisen analyysin keinona.

Kuvataidekasvatuksen opiskelijat kokevat konkreettiset valmiutensa opettaa erityisoppilaita vaillinaisiksi. Heillä on selkeä arvoperusta avoimesta suhtautumisesta erilaisuuteen ja siihen, että kaikki oppilaat ansaitsevat laadukasta opetusta. He ymmärtävät moniammatillisen yhteistyön merkityksen ja pystyvät tunnistamaan oppilaiden erityispiirteitä. Käytännössä erityisoppilaiden opettaminen kuitenkin tuntuu haastavalta. Opiskelijat kokevat käytännön harjoittelun ja kokemuksen tärkeiksi taitojen kehittymisen kannalta.

Avainsanat: inklusiivinen koulu, inklusiivinen opettajankoulutus, kuvataideopetus, opiskelijan erityispedagogiset valmiudet, hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title: "I guess you'll learn by working..." Art education students' views of their own special educational skills.

Writer: Eeva Köykkä

Degree programme/ subject: Art Education

The type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 79 pages, 1 appendix

Year: 2016

Summary

In my Pro gradu thesis I study the views of art education students on their own special educational skills. In my thesis I consider what kind of skills art education students have when confronting and teaching students with special needs, how they feel their studies respond to the challenges of inclusive school and where, in their opinion, they have gotten abilities to teach and confront special needs students. I start by exploring the concept of inclusion, inclusive school and the challenges that might result from it. I present Finnish university and teacher education, the art education program and inclusive teacher education. I also explore art as a school subject and its potential when working with special needs students. My thesis, in which I have used hermeneutic phenomenology as a method, is based on 71 questionnaire answers that I have analyzed by using conventional and directed content analysis. I have also used some aspects of quantitative data analysis.

Art education students feel that their concrete skills to teach special needs students are inadequate. They have clear values about reacting openly in differences and they think that all students have a right to have good quality teaching. They understand the importance of multiprofessional collaboration and they can recognize their students' special characteristics. Still they feel that in practice teaching special needs students is a challenge. Students feel that practical training and experience are valuable for developing adequate skills.

Keywords: inclusive school, inclusive teacher education, art education, students special educational skills, hermeneutic phenomenology

I give my permission for the pro gradu thesis to be used in the library X

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	KOULU MUUTTUU INKLUSIIVISEKSI - KAIKILLE YHTEINEN KOULU	9
2.1	LAINSÄÄDÄNTÖ INKLUSIIVISEN KOULUN TAUSTALLA	10
2.2	INKLUSIIVINEN KOULU	11
2.3	INKLUSIIVISEN KOULUN HAASTEET	13
3	KUVATAIDEOPETTAJAKSI	16
3.1	SUOMALAINEN OPETTAJANKOULUTUS	16
3.2	LAPIN YLIOPISTON KUVATAIDEKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMA	18
3.3	INKLUSIIVINEN OPETTAJANKOULUTUS	22
4	KUVATAIDEKASVATUS	25
4.1	KUVATAIDE OPPIAINEENA PERUSKOULUN JA LUKION OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEIDEN MUKAAN	26
4.2	KUVATAIDEOPETUS JA ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVAT NUORET	29
4.3	MONIKULTTUURINEN TAIDEKASVATUS JA ERILAISUUS	34
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA AINEISTO	37
5.1	HERMENEUTTIS-FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS JA TUTKIJAN POSITIO	38
5.2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON KERUU	40
5.3	AINEISTON KUVAUS	42
6	AINEISTON ANALYYSI	44
6.1	KVALITATIIVINEN OSIO	46
6.1.1	INKLUSIIVISEN KOULUN PERUSTEET	46
6.1.2	RIITTÄMÄTTÖMYYS	49
6.1.3	LUENTOSALIEN ULKOPUOLELTA HANKITTU KOKEMUS	51
6.2	KVANTITATIIVINEN ANALYYSI	53
7	TUTKIELMAN TULOKSET	57

7.1	KUVATAIDEKASVATUKSEN OPISKELIJOIDEN VALMIUDET OPETTAA ERITYISOPPILAITA	57
7.2	KÄYTÄNNÖSSÄ TEKEMINEN JA KOKEILEMINEN KEHITTÄÄ VALMIUKSIA	58
7.3	KUVATAIDEOPISKELIJOIDEN MIELIPIDE ERITYISPEDAGOGISISTA OPINNOISTA	60
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	63
9	POHDINTA	67
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	78

1 JOHDANTO

Koulumaailma on jatkuvassa muutoksessa. Kun yleisesti hyväksytyt sosiaaliset normit ja arvomaailma muuttuu yhteiskunnan kehityksen myötä, vaikuttaa se oleellisesti myös koulun normeihin. Koulu on aina kehittynyt samaan tahtiin yhteiskunnan kehityksen kanssa. Esimerkiksi yhteiskunnan digitalisoitumisen ja teknologian kehityksen seurauksena, myös koulu on ottanut tietokoneet, tabletit, älytaulut, tykit ja monet muut tekniset työvälineet osaksi opetusta. Samalla tavalla kuin ymmärrys erilaisuudesta on laajentunut ja täten tullut hyväksyttymmäksi vuosikymmen vuosikymmeneltä, on erilaisten oppijoiden asema kouluissa muuttunut. Erityisoppilaiden opetus on siirtynyt erityiskouluista ensin erityisluokkiin ja nyt niin sanottuihin tavallisiin perusopetuksen koululuokkiin.

Inklusiivisen koulun periaatteisiin kuuluu, että erityisoppilaat ovat integroituina koulutovereidensa kanssa samoihin luokkiin ja opetusryhmiin (Väyrynen 2001, 18). Täten erityisopettajien asema on muuttunut ja muuttuu yhä edelleen. Erityisopettaja on yläkouluissa asiantuntija ja konsultti (Salminen 1989, 51). Tämä tarkoittaa, että vastuu erityisoppilaiden opettamisesta ja oppimisesta on aineenopettajalla.

Kiinnostuin erityisoppilaiden opettamisesta ja inklusiivisen koulun periaatteista työskennellessäni koulunkäyntiohjaajana eräässä helsinkiläisessä yläkoulussa. Tässä koulussa oli yksi erityisluokka jokaisella vuosikurssilla, jota opetti erityisopettaja. Taito- ja taideaineiden tunneilla heitä opettivat aineenopettajat. Kahdeksannen ja yhdeksännen luokan erityisoppilaat olivat taito- ja taideaineissa integroitu muihin opetusryhmiin. Seitsemäsluokkalaisista oli tehty opetusryhmä, jossa oli erityisluokan oppilaat sekä muissa luokissa integroituina olevat erityisoppilaat. Suurimassa osassa yläkouluja erityisluokkia ei enää ole, mutta jopa tällaisessa koulussa, jossa erityisluokka vielä oli, kuvataidetta opetti aineenopettaja.

Yliopisto-opinnot aloitettuani minulle oli selvää, että tahdon suorittaa erityispedagogiikan sivuaineen pystyäkseni tulevaisuudessa opettamaan kaikkia oppilaitani mahdollisimman hyvin. Tästä syystä suoritin 25 opintopisteen laajuisen erityispe-

dagogiikan sivuaineen. Tämän hetkisen yliopiston opetussuunnitelman mukaan kuvataidekasvatuksen opintoihin sisältyy yksi pakollinen erityispedagogiikan kurssi, joka on laajuudeltaan viisi opintopistettä.

Sivuaineen suoritettuani ja valmistumisen sekä työelämään siirtymisen lähestyessä, olen miettinyt minkälaiset valmiudet kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma antaa erityisoppilaiden opettamiseen. Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden omia käsityksiä valmiuksistaan opettaa erityisoppilaille kuvataidetta.

Tutkimuskysymykseni on: *minkälaiset valmiudet opettaa erityisoppilaita kuvataidekasvatuksen opiskelijoilla on heidän omasta mielestään*. Lisäksi tarkastelen, mistä muualta kuin opettajaopinnoista opiskelijat kokevat saavansa ohjausta näiden oppilaiden opettamiseen, minkälaisen kuvan kuvataidekasvattajiksi opiskelevat antavat nykyisestä erityispedagogisten opintojen järjestelmästä ja koetaanko näitä taitoja edes tärkeiksi.

Tutkielmani on laadullinen tutkielma, mutta käytän myös joitain määrällisen tutkimuksen menetelmiä. Tutkimusnäkökulmani on hermeneuttis-fenomenologinen. Tutkimusaineistoni koostuu 71 kuvataidekasvatuksen opiskelijalta kerätystä kyselylomakevastauksesta. Aineiston analyysini on laadullista sisällönanalyysiä, mutta käytän myös määrällisen analyysin keinoja.

Tutkimusaiheittani ei ole aiemmin tutkittu kuvataidekasvatuksen kentällä. Joitain tutkimuksia inklusiivisesta opettajankoulutuksesta on, mutta se on luonteeltaan kasvatustieteellistä ja käsittelee opetusta alakoulussa. Erityisoppilaiden opetusta kuvataidekasvatuksen näkökulmasta on muutenkin tutkittu hyvin vähän. Taiteen tohtori Marjo Räsänen on tutkinut erilaisia kulttuureita ja niiden hyödyntämistä kuvataideopetuksessa kirjassaan Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Olen soveltanut hänen ajatuksiaan kulttuurien arvostamisesta erilaisuuden arvostamiseen ja ymmärtämiseen. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden näkemyksiä omista erityispedagogisista taidoistaan ei ole tutkittu.

Tutkielmassani käyn ensin läpi inklusiivisen koulun periaatteita, sitä mistä kaikesta kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma koostuu sekä kuvataideopetuksen erityisyyttä erityisoppilaiden kohtaamisessa. Tämän jälkeen avaan metodologisia lähtökohtiani. Esittelen myös aineistoni ja sen analyysin sekä tutkimustulokset. Lopuksi käsittelen tutkielmani luotettavuutta sekä tutkielman tekemisen aikana syntyneitä ajatuksiani ja sitä, mitä uusia tutkimusaiheita tämä tutkielma herättää.

2 KOULU MUUTTUU INKLUSIIVISEKSI – KAIKILLE YHTEINEN KOULU

Perinteisesti on ajateltu, että oppimisvaikeudet, käyttäytymisongelmat ja vammaisuus ovat este tavallisella luokalla opiskeluun ja ainoastaan erityisopettajilla on riittävät taidot erityistä tukea tarvitsevien lasten ja nuorten opettamiseen. (Saloviita 2008, 12.) Nykyään kuitenkin pyritään siihen, että myös erityisoppilaat ovat normaaleissa luokissa ja ryhmissä, ellei niissä opiskelu ole täysin mahdotonta. Periaatteena on, että kaikilla lapsilla ja nuorilla on oikeus oppia yhdessä oman ikäisten tai tasoisten lasten ja nuorten kanssa. (Väyrynen 2001, 18.) Inklusiivisella koululla tarkoitetaan siis kaikille yhteistä koulua.

Inklusion perusajatuksena on, että ongelman sijaan erilaisuus on voimavara. Jokainen yksilö on inklusiivisen ajattelun mukaan oppimiskykyinen, erilainen ja arvokas. Olemme kaikki yhteisömme jäseniä ja meillä on siinä tärkeä rooli. Yhteisöt itsessään luovat erilaisuutta. Inklusiiviseen lähestymistapaan kuuluvat ajatukset siitä, että koulutus voi muuttaa yhteisöjä. Inklusiivinen koulutus voi edesauttaa inklusiivisten yhteisöjen ja jopa yhteiskuntien syntymistä. Toimintatavat ja kokemus voivat muuttaa ennakkoluulojamme ja arvojamme. Inklusion toteutumiselle on esteitä ja niitä on pyrittävä poistamaan. Inklusion tavoitteina on ihmisoikeuksien edistäminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Inklusio pyrkii myönteisten asenteiden edistämiseen ja sosiaalisen kanssakäymisen edistämiseen. Yhteisöjen taitoja ja kykyjä pyritään kehittämään niin, että yhteisöjen jäsenet kasvavat yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi. (Väyrynen 2001, 19.)

Inklusio tarkoittaa sitä, miten oppimisen ja opetukseen osallistumisen esteitä voidaan poistaa tai vähentää niin, että kaikki oppilaat voisivat opiskella yhdessä. Esteet voivat liittyä oppijaan itseensä, mutta ne voivat olla myös koulutusjärjestelmän tai koulun sisällä. Tällaisiksi luetaan esimerkiksi opetusmenetelmät, jotka eivät ota huomioon oppilaiden erilaisuutta. Inklusio on opetuksen tavoitteiden, sisällön ja menetelmien arviointia ja muuttamista sellaisiksi, että opetus on joustavaa, ottaa

huomioon kaikki oppilaat ja kohtelee heitä tasapuolisesti ja kunnioituksella. (Väyrynen 2001, 18.)

Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on kasvanut tasaisesti viime vuosikymmenet. Myös osa-aikaista erityisopetusta saavien määrä on kasvanut. (Tilastokeskus 2011.) Vuonna 2014 erityistä tai tehostettua tukea on saanut kaiken kaikkiaan 15% peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus 2015). Erityistä tukea tarvitsevien määrä on lisääntynyt samaan tahtiin inklusion myötä, kun koulu on ollut yhteinen koko ikäluokalle. Kun oppilaita siirretään erityisen tuen piiriin, myös koululle tarjotaan yhteiskunnan toimesta lisää tukea. Onko kyse oppilaiden tukemisesta vai kenties opettajien tai koulujärjestelmän? (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 63.) Joka tapauksessa erityisopetuksen piirissä olevien oppilaiden määrän lisääntyä ja inklusiopyrkimysten seurauksena, kaikki opettajat kohtaavat uransa aikana erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Lakkala 2008, 15.)

2.1 Lainsäädäntö inklusiivisen koulun taustalla

Vuonna 1993 Suomi osallistui YK:n yleiskokouksessa merkittävän erityisopetusta koskevan poliittisen päätöksen tekemiseen. Silloin linjattiin, että kouluviranomaiset ovat velvollisia järjestämään vammaisten henkilöiden opetuksen tavallisilla luokilla. Oppimisen haasteista kärsivät nuoret ja lapset ovat siis oikeutettuja opiskelemaan samoilla luokilla niiden lasten ja nuorten kanssa, jotka eivät näistä haasteista kärsi. (Saloviita 2008, 10–11.)

Myös suomalainen lainsäädäntö turvaa erityistä tukea tarvitsevien opiskelun tavallisilla luokilla. Hallitusmuoto (969/1995) kieltää vammaisuuden perusteella tapahtuvan syrjinnän. Tällöin erityisluokalle sijoittaminenkin ilman poikkeuksellisen hyviä perusteluja on syrjintää. Rikoslaisissa (578/1995) syrjinnästä on määrätty rangaistus. Lisäksi vammaispalvelulain (380/1987) mukaan kunnan on huolehdittava, että sen tarjoamat yleiset palvelut soveltuvat kaikille. Tämä tarkoittaa sitä, että kunnalla on velvollisuus järjestää vammaisen tarvitsema tuki perusopetuksen piirissä. Perusopetuslakiin (628/1998) on myös kirjattu, että kaikilla lapsilla on oikeus käydä

koulua tavallisella luokalla riippumatta heidän oppimisvaikeuksistaan tai vammaisuutensa vaikeusasteesta. Opetuksen pitää edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. (Saloviita 2008, 14.)

Kaikki oppilaat ovat oikeutettuja saamaan laadukasta ja heidän tarpeensa huomioon ottavaa opetusta. Kaikilla tarkoitetaan joka ainoaa oppilasta ja opiskelijaa, ei vain suurinta osaa heistä. Tämän turvaamiseksi myös aineenopettajien tulee olla tietoisia siitä, miten he pystyvät parhaiten tukemaan kaikkien oppilaidensa oppimista. Erittäin tärkeää inklusion toteutumiseksi on aineenopettajan, erityisopettajan ja koulun muun henkilökunnan yhteistyö, jotta oppilaan tarvitsema tuki saadaan tavalliseen luokkaan. Erityisopetuksella tarkoitetaan nykyään sitä, että oppilaan tarvitsemat järjestelyt ja tukitoimet tuodaan tavalliseen luokkaan (Saloviita 2008, 14–15).

Kaikki opetus kouluissa perustuu koko Suomen kattaviin opetussuunnitelmiin. Sanotaan, että ajatus inklusiivisesta koulusta on koko koulutusjärjestelmämme takana, mutta missään virallisessa dokumentissa, joka ohjaa suomalaista koulutusta, ei ole kuitenkaan erikseen mainittu inklusiota toimintaperiaatteena. (Kesälahti & Väyrynen 2013, 45.) Kansainväliset sopimukset ja suomalainen lainsäädäntö turvaavat laadukkaan opetuksen kaikille oppilaille tavallisissa luokissa. Jotta inklusion edellytykset täytyisivät, opettajan roolin pitää monipuolistua, opettajankoulutuksen kehittyä ja aineenopettajien erityispedagogisen tietotaidon lisääntyä (Murto 1999, 6).

2.2 Inklusiivinen koulu

Inklusiivinen koulu perustuu ajatukselle erilaisuudesta ja sen kunnioittamisesta sekä moninaisuuden ymmärtämisestä ja kohtaamisesta. Kuten Ikonen ja Virtanen (2007, 17) toteavat, erilaisuuden kohtaaminen ei ole aina helppoa. Erilaisuus pitäisikin ajatella pikemmin moninaisuudeksi. Kehittämällä koulujen asenneilmapiiriä moninaisuutta kunnioittavaksi, ollaan jo pitkällä lähikouluperiaatteen ja inklusion

toteutuksessa. Koulussa erilaisuus pitäisi kohdata luonnollisena ilmiönä (Ikonen & Virtanen 2007, 20).

Inklusiivisessa koulussa oppilaat saavat opiskella oman ikänsä ja edellytystensä mukaisessa ryhmäopetuksessa, mutta sen lisäksi he voivat saada yksilöllistä opetusta ja ohjausta. Yksilöllisyyden huomioon ottaminen on helpointa, kun opettaja laatii oppilailleen yksilöllisiä suunnitelmia, joiden perusteella hän suunnittelee opetuksensa. (Ikonen & Virtanen 2007, 21). Toteutetaan siis lähikouluperiaatetta, jolla tarkoitetaan sitä, että kaikilla lapsilla ja nuorilla on oikeus opiskella omassa lähikoulussaan, eli siinä koulussa, mihin hän asuinpaikkansa perusteella kuuluu ja jossa muut samalla alueella asuvat lapset ja nuoret opiskelevat. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 101.)

Inklusiivisessa koulussa oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea tavallisessa luokassa. Joissain oppiaineissa on mahdollista, että tavallinen luokka ja erityisluokka ovat yhdistettyinä ja tuntia opettaa sekä aineenopettaja että erityisopettaja. Tavallisiin luokkiin integroidut erityisoppilaat saattavat opiskella osan ajasta pienryhmissä erityisopettajan johdolla. (Kesälahti & Väyrynen 2013, 27–28.)

Inklusiivista koulua määrittää poliittiset päätökset. Näitä ovat muun muassa lähikoulusuunnitelman toteuttaminen sekä läpi koulutaipaleen jatkuva yleinen ja erityinen tuki. Lisäksi siihen vaikuttavat koulun, sen henkilökunnan ja opettajien arvot ja asenteet. (Ikonen & Virtanen 2007, 24.) Inklusiivisen lähikoulun toteuttaminen edellyttää rakenteellista muutosta sekä opettajien koulutuksessa että esimerkiksi päättäjien ratkaisuissa ja toimenpiteissä (Ikonen & Virtanen 2007, 19). Tällaisen inklusiivisen koulumallin toteutuminen ei ole itsestäänselvyys. Inklusiolla ei tarkoiteta, että jokin yleisesti ottaen pieni ryhmä oppilaita saataisiin sijoitetuksi niin sanotusti tavallisiin kouluihin. Tarkoitus on, että koko koulujärjestelmä muuttuu kaikki oppilaat huomioon ottavaksi. (Ainscow 2003, 16.)

Yhtenä inklusion määrittäjänä voidaan pitää myös yleisopetuksen tilaa, sillä se itsessään luo erityispedagogisten palvelujen tarvetta. Kasvatustieteiden dosentti Aimo Naukkarinen ja Jyväskylän yliopiston pedagoginen johtaja Tarja Ladonlahti ovat lainanneet haastateltavaansa näin: ”Yleisopetuksessa on tapahtunut jotakin,

minkä vuoksi oppilaat jäävät yhä enemmän jälkeen - -”. Inklusion onnistumisen edellytyksenä on, että yleisopetuksessa eriyttäminen ja oppilaiden jatkuva oppilasarviointi sujuvat moitteettomasti. Tällöin opettaja pystyy vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin. Inklusiivinen koulu pyrkii kehittämään tavallisessa luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen sellaiseksi, että henkilökunnan asenteelliset ja materiaaliset resurssit pystyvät vastaamaan yhä monimuotoisemman oppilasjoukon tarpeisiin. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 98–99.)

Inklusiivisen koulun periaatteet voi tiivistää mahdollisimman yksinkertaisesti seuraavalla tavalla. Perustana on hyväksymisen ilmapiiri. Ketään ei siis torjuta tai suljeta ulkopuolelle. Koulussa keskitytään jokaisen oppilaan kykyihin ja mahdollisuuksiin eikä vain heidän vammoihinsa tai rajoituksiinsa. Tunnustetaan, että kaikilla on erilaisia taitoja, lahjakkuuksia ja lahjoja. Sen sijaan kukaan ei ole hyvä kaikessa. Koulu ei ole eristyksessä tai toimi ikään kuin tyhjiössä. Koko koulun henkilökunta, oppilaat ja vanhemmat työskentelevät yhdessä tiiminä ja kumppaneina. Arvostetaan ystävällisyyttä, huomaavaisuutta, yksilöllisyyttä, avoimuutta ja huumoria. Inklusiiviselle koululle ei ole luonteenomaista joustamattomuus, yhdenmukaisuus tai autoritaarisuus. Erilaisuudesta puhutaan avoimesti rakentavalla ja myönteisellä tavalla. Sitä ei kielletä tai jätetä huomiotta. Siitä ei myöskään puhuta stereotyyppisillä tavoilla. Inklusio on päivittäinen jatkuva prosessi. Se ei tarkoita oppilaiden integroimista ainoastaan taideaineisiin, liikuntaan ja ruokailuun. Se on jatkuvasti muuttuva sarja järjestelyjä ja toimintoja. Prosessi ei ole kopioitavissa oleva malli. Inklusiivisessa koulussa on luonteenomaista ongelmanratkaisuasenne mahdollisuuksien selvittämiseksi. Syyllistäminen, urautuminen tai periksi antaminen ei kuulu inklusioon. Se on ratkaisuoitoitunutta. Inklusio luo niin aikuisille kuin lapsillekin mahdollisuuden oppia yhdessä. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 99.)

2.3 Inklusiivisen koulun haasteet

Koulut ja opettajat suhtautuvat yleisesti ottaen myönteisesti lähikouluperiaatteen toteuttamiseen. Monet opettajat ja koulut kuitenkin kokevat, etteivät he ole valmiita vastaamaan inklusiivisen koulun tuottamiin haasteisiin. Opettajat kokevat, että

heillä ei ole resursseja ja ammattitaitoa kohdata näitä haasteita. Myös koulujen arkkitehtuuri ja oppimisympäristöt ovat useimmiten rakennettu niin, että lähikoulu-periaatteen toteuttaminen on haastavaa. (Ikonen & Virtanen 2007, 15.)

Opettajat kokevat inklusion toteuttamista estäviksi tekijöiksi liian suuret luokkakoot, opettajien pienen palkan sekä opettajien työn arvostuksen vähyyden, joka ilmenee esimerkiksi määrärahojen vähäisenä määränä. Opettajat kokevat myös omat resurssinsa ja voimavaransa riittämättömiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen. (Ikonen & Virtanen 2007, 20.) Opettajankoulutuksen erityispedagogisten opintojen vähyys vaikuttaa myös osaltaan siihen, että opettajat eivät koe olevansa päteviä opettamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Ikonen & Virtanen 2007, 16.)

Yhteisen koulun periaatetta toteutetaan suomalaisissa kouluissa hyvin eri tavoin. Koulut ja opettajat ovat Suomessa erittäin itsenäisesti toimivia. Tämä on johtanut siihen, että jopa yhden koulun sisällä saattaa olla hyvinkin erilaisia lähestymistapoja inklusiiviseen pedagogiikkaan. Osa opettajista kehittää opetustaan inklusiivisemmaksi samalla kun toiset opettavat vielä erittäin perinteisin menetelmin. Rehtorilla on suuri rooli inklusion edistämisessä esimerkiksi mahdollistamalla samanaikaisopetus opettajien aikatauluja suunniteltaessa. (Kesälahti & Väyrynen 2013, 28.)

Suomalainen koulu ja opettajan koulutus ovat kaikesta huolimatta ainakin toistaiseksi kaukana inklusiivisen koulun ja opettajankoulutuksen ideasta. Tarve ja tilaus koulun kehittämiseksi on olemassa. Opettajilla on tuen tarve oppilasaineksen moninaisuuden edessä. Syrjäytyminen, kiusaaminen, häiriköinti ja heikot oppimistulokset ovat koulujen jokapäiväistä arkea. Näiden on myös todettu lisääntyneen. Ratkaisu ei enää voi olla kaikkien näiden oppilaiden siirtäminen pienryhmiin ja erilliseen erityisopetukseen. Koulun jälkeen ja koulun ulkopuolisessa yhteiskunnassakin ihmisiltä vaaditaan entistä enemmän yhteistyötaitoja ja kykyä monimuotoiseen tiimityöskentelyyn. Erilaisten ihmisten kanssa toimeen tuleminen on ehto nyky-yhteiskunnassa pärjäämiselle. Näiden taitojen opettelu jo koulussa on tärkeää. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 121.)

Vaikka Suomi on sitoutunut useisiin kansainvälisiin asiakirjoihin, joiden pyrkimys on edistää inklusiota ja tieto erilaisuudesta on lisääntynyt ja laajentunut, ei muuttosta inklusion suuntaan ole juuri ollut, päinvastoin. Jos inklusion tavoitteen saavuttaminen ei ole koko kouluyhteisön pyrkimyksenä, inklusion on mahdotonta edetä. Inklusion edistämiseen tulisikin sitoutua niin opettajien, vanhempien, oppilaiden, virkamiesten kun päättäjienkin. Sen jälkeen keskeinen rooli jää opettajankouluttajille sekä tulevaisuuden opettajien kouluttajina että jo kentällä toimivien opettajien kouluttajina. Ongelmaksi tässä muodostuu, että mistä löytyy tämänkaltaisiin kysymyksiin perehtyneet opettajankouluttajat sekä inklusiota aktiivisesti toteuttavat harjoittelupaikat. (Ladonlahti & Naukkarinen 2001, 121–122.)

Kaiken kaikkiaan inklusiivista koulua määrittää eniten arvokysymykset. Yhteiskunnan, koulun ja opettajien täytyy tehdä se päätös, ovatko he valmiita edistämään kaikkien lasten ja nuorten tasa-arvoa ja siirtymään pois eristävistä käytännöistä. Yhteiskunnan täytyy tehdä sellaisia poliittisia päätöksiä, jotka turvaavat resurssit, joiden avulla pystytään puuttumaan inklusion tämän hetkisiin haasteisiin. Näitä ovat liian suuret luokka- ja ryhmäkoot, mutta myös niinkin suuret asiat kuin opettajankoulutus. Koulujen täytyy ottaa vastuu siitä, että sen asenneilmapiiri on erilaisuutta kunnioittava ja kannustaa opettajia muuttamaan heihin mahdollisesti syvälekin juurtuneita käyttäytymismalleja. Lopullinen vastuu opetuksen ja oppimisen yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisessa on kuitenkin opettajalla itsellään.

3 KUVATAIDEPETTAJAKSI

Suurella osalla maita opettajat eivät saa yliopistotasosta koulutusta. Suomalainen opettaja on aina valmistunut maisteriksi yliopistosta. Suomessa opettajat ovat siis todellisia ammattilaisia, jotka käyvät läpi pitkän, monivuotisen koulutuksen. Kaikkea ei tietenkään voi opettaa yliopistossa, sillä vanha sanonta ”tekemällä oppii” pitää hyvin paikkansa. Koulutuksen tavoitteena on kuitenkin saada aikaan osaava ja tiedostava opettajakunta.

3.1 Suomalainen opettajankoulutus

Opettajankoulutuksen laajuus ja opettajan pätevyyden saaminen perustuu suomalaiseen lainsäädäntöön. Kaikkien opettajaksi opiskelevien opintoihin sisältyy kasvatustieteitä, aineopintoja, yleisopintoja, kuten kieli- ja viestintäopintoja sekä opetusharjoittelua. Opettajaksi kouluttaudutaan yliopistoissa. Jokainen yliopisto päättää itse oman opinto-ohjelmansa sisällön perustaen sen lainsäädäntöön sekä tutkimukseen. (Kesälahti & Väyrynen 2013, 57.) Yliopistot kannustavat reflektivaan ajatteluun esimerkiksi yhdistämällä omien kokemusten reflektoinnin opetusharjoitteluihin. (Lakkala 2013.)

Kaikkien yliopistossa opiskeltavien koulutusohjelmien rakenteet määräytyvät ylioppilaslain mukaan. Yliopistossa suoritettavien tutkintojen opintojen rakenteet ja perusteet on säädetty valtioneuvoston asetuksella (Yliopistolaki 558/2009 7§). Tässä säädöksessä (794/2004) alemman korkeakoulututkinnon tavoitteiksi on asetettu seuraavat viisi kohtaa (7§):

1. tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden tai niihin rinnastettavien kokonaisuuksien taikka koulutusohjelmaan kuuluvien opintojen perusteiden tuntemus sekä edellytykset alan kehityksen seuraamiseen
2. valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin tai taiteellisen työn edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiudet
3. edellytykset ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen

4. edellytykset soveltaa hankkimaansa tietoa työelämässä
5. riittävä viestintä- ja kielitaito.

Alempi korkeakoulututkinto on laajuudeltaan 180 opintopistettä ja se pitää pystyä suorittamaan täysipäiväisesti opiskellen kolmessa vuodessa (8§). Sen rakenne koostuu:

1. perus- ja aineopinnoista
2. kieli- ja viestintäopinnoista
3. monitieteisistä opintokokonaisuuksista
4. muista opinnoista
5. asiantuntijuutta kehittävästä harjoittelusta.

Oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopintojen laajuus on vähintään 25 opintopistettä. Oppiaineen aineopintojen laajuus on perusopintojen kanssa vähintään 60 opintopistettä. Näihin kuuluu myös vähintään 6 ja enintään 10 opintopisteen laajuinen opinnäyte.

Ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteet ovat (12§):

1. pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus ja sivuaineiden perusteiden tuntemus taikka koulutusohjelmaan kuuluvien syventävien opintojen hyvä tuntemus
2. valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai edellytykset itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön
3. valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä
4. valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen
5. hyvä viestintä- ja kielitaito.

Koulutus perustuu tutkimukseen tai taiteelliseen toimintaan sekä alan ammatillisiin käytäntöihin.

Ylempi korkeakoulututkinto on laajuudeltaan 120 opintopistettä ja se pitää pystyä suorittamaan päätoimisesti opiskellen kahdessa vuodessa (13§). Sen rakenne on muuten samanlainen kuin alemman korkeakoulututkinnon, mutta perus- ja aineopintojen lisäksi siihen kuuluu syventäviä opintoja sekä asiantuntijuutta syventävä harjoittelu (15§).

Ennakkokäsitykseni oli, että yliopistolaki määrittää erittäin tiukasti yliopistojen koulutusohjelmien sisältöä ja tämän takia niiden muokkaaminen on hidasta ja vaivalloista. Lakeihin paneuduttuani huomasin, että yliopistolaki antaa vain raamit, joiden mukaan opintokokonaisuuksia suunnitellaan niin, että ne ovat laajuuksiltaan linjassa muiden koulutusohjelmien kanssa ja sisältävät tiettyjä kaikille pakollisia opintoja, kuten kieli- ja viestintäopinnot.

3.2 Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma perustuu siis suomalaiselle lainsäädännölle, jota käsitelin edellisessä kappaleessa. Näiden yliopistokoulutusta ohjaavien lakien pohjalta rakennetaan koulutusohjelman työntekijöiden toimesta opintojen sisältö ja rakenne. Omana opiskeluaikanani kurssien sisällöt eivät ole juuri muuttuneet. Opintopistemäärät ja kurssien suoritusajankohdat ovat vaihdelleet. Käsittelem tässä kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaa viimeisimmän, syksyllä 2015 julkaistun taiteiden tiedekunnan opinto-oppaan pohjalta.

Koulutusohjelmassa suoritetaan taiteen kandidaatin tutkinto, joka on laajuudeltaan 180 opintopistettä. Taiteen kandidaatin tutkinto on siis alempi korkeakoulututkinto. Tämän jälkeen suoritetaan 120 opintopisteen laajuinen taiteen maisterin tutkinto eli ylempi korkeakoulututkinto. Maisterin tutkinnon suoritettuaan voi suorittaa jatko-opintoina taiteen tohtorin tutkinnon. Taiteen kandidaatin tutkinnon suorittamisen tavoiteaika on noin kolme vuotta ja taiteen maisterin kaksi. (Taiteiden tiedekunta 2015, 20.)

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta taiteen maisteriksi valmistunut voi työskennellä peruskoulun, lukion tai ammatillisten oppilaitosten, opettajankoulutuslaitosten, lasten ja nuorten kuvataidekoulujen ja vapaan sivistystyön piiriin kuuluvissa kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin opetustehtävissä. Peruskouluissa ja lukioissa opetettava oppiaine on kuvataide. Taiteen maisterin tutkinto antaa opettajakelpoisuuden peruskoulussa ja lukiossa kuvataiteen opettamiseen. Taiteen kan-

didaatin tutkinto ei tätä anna. Kuvataidekasvattajat, myös pelkän kandidaatin tutkinnon suorittaneet, voivat tämän lisäksi toimia kouluyhteisöjen ulkopuolella kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin pedagogisissa asiantuntijatehtävissä. He voivat työskennellä erilaisissa kulttuurilaitoksissa, museoissa ja organisaatioissa. (Taiteiden tiedekunta 2015, 20.)

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa pääaineena on kuvataidekasvatus, jota käsittelee laajemmin neljännessä kappaleessa. Tämän lisäksi suoritetaan opettajan pedagogisia opintoja sekä vapaasti valittavia sivuaineopintoja. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman tavoitteena on antaa valmiudet monipuoliseen taidepedagogiseen asiantuntijuuteen taiteen ja visuaalisen kulttuurin kentillä sekä pätevyyden kuvataideopettajan ammattiin. Tämän se tekee yhdistämällä tekevän, ymmärtävän ja vaikuttavan toiminnan eli taiteen, tutkimuksen ja pedagogiikan. Tieteenalana kuvataidekasvatus edistää uutta luovaa taidekasvatusajattelua pohjautuen alan historiaan sekä nykyhetken tuntemukseen. (Taiteiden tiedekunta 2015, 20.)

Taiteiden tiedekunta on asettanut taiteen kandidaatin osaamistavoitteiksi seuraavat asiat: tuntee kuvataidekasvatuksen perus-, aine- ja sivuaineopintojen perusteet sekä kykenee seuraamaan alan kehitystä, tuntee tieteellisen, taiteellisen ja pedagogisen ajattelun ja työskentelyn perusteet, omaa valmiudet kuvataidekasvatuksen ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen, tuntee kuvataidekasvatuksen työkenttää ja oman alansa tehtäviä sekä ymmärtää kansainvälisen yhteistyön mahdollisuudet, hallitsee riittävät kieli- ja viestintätaidot kuvataidekasvatuksen alan tehtävissä sekä kansainvälisessä toiminnassa. (Taiteiden tiedekunta 2015, 20.)

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman taiteen maisterin tutkinnon osaamistavoitteet ovat, että opiskelija hallitsee hyvin kuvataidekasvatuksen pääaineen perusteet sekä koulutusohjelman syventävien opintojen sisällöt. Hän osaa soveltaa tieteellistä tietoa ja menetelmiä pedagogiseen, tieteelliseen ja taiteelliseen työhön. Hän on pätevä toimimaan perusasteen yläluokkien ja keskiasteen kuvataiteen opettajan tehtävissä, muilla koulutusasteilla sekä taiteen perusopetuksen parissa. Maisteriksi valmistunut osaa analysoida ja kehittää itsenäisesti ja vuorovaikutuk-

sessä muiden kanssa pedagogista osaamistaan vaativissa kuvataidekasvatuksen asiantuntija- ja kehittämistehtävissä ja kansainvälisessä yhteistyössä. Hän hallitsee valmiudet tieteelliseen ja taiteelliseen jatkokoulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen. Hän osaa myös hyödyntää viestintä- ja kielitaitojaan monipuolisesti kuvataidekasvatuksen alan tehtävissä ja osallistuessaan kansainväliseen yhteistyöhön. (Taiteiden tiedekunta 2015, 20.)

Kuvataidekasvatuksen opinnot koostuvat 165 opintopisteen laajuisista pääaineopinnoista, kuvataideopettajan 60 opintopisteen laajuisista pedagogisista opinnoista, vapaavalintaisista sivuaineopinnoista (60 op) sekä kieli- ja viestintäopinnoista (15 op). Taiteiden tiedekunnan opinto-oppaassa on käyty laajasti ja tarkasti pääaineopintojen tavoitteet läpi. Ne koostuvat taide- ja mediailmaisusta (yhteensä 46 opintopistettä), kuvan teorian ja taiteen tuntemuksesta (yhteensä 25 opintopistettä), kuvataidekasvatuksen sovellutuksista (yhteensä 22 opintopistettä) sekä tutkimusopinnoista (yhteensä 72 opintopistettä). Kaikista näistä on sekä perus-, aine- että syventäviä opintoja. (Taiteiden tiedekunta 2015, 20–21.)

Kuvataideopettajan pedagogisten opintojen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet toimia kuvataideopettajana ja –kasvattajana. Opinnoista 25 opintopistettä suoritetaan kandidaatin tutkinnossa ja 35 opintopistettä maisterin tutkinnossa. Näihin opintoihin sisältyvät kuvataiteen opetukseen liittyvät opinnot, opetusharjoittelut, opetusportfoliotyöskentely ja kasvatustieteen teoriaopinnot. (Taiteiden tiedekunta 2015, 21.)

Vapaavalintaisina sivuaineopintoina suoritetaan pääainetta tukevia sivuaineopintoja. Opinto-oppaassa näiden tavoitteiksi on asetettu, että ne laajentavat käsitystä taiteen, kulttuurin ja yhteiskunnan vuorovaikutuksesta. Mahdollisiksi sivuaineopinnoiksi mainitaan erikseen kuvataiteen, yhteisö- ja ympäristötaiteen, taidehistorian, muotoilun tai median opinnot. Sivuaineopinnot voivat olla oman tiedekunnan koulutusohjelmien opintojen lisäksi suoritettu jossain toisessa Lapin yliopiston tiedekunnassa, Oulun yliopistossa tai ulkomaisessa yliopistossa. Sivuaineena voi myös suorittaa toisen opetettavan aineen tai luokanopettajan pätevyyden. (Taiteiden tiedekunta 2015, 21.) Opettajan pedagogiset ja vapaasti valittavat sivuaineet laa-

jentavat ja syventävät alalla vaadittavia tietoja ja taitoja (Taiteiden tiedekunta 2015, 20).

Kaikkien näiden lisäksi, tulee jokaisen suorittaa kieli- ja viestintäopinnot, jotka ovat opinnäytetöiden lisäksi ainoat laissa määritetyt kaikille korkeakoulututkintoa suorittaville opiskelijoille pakolliset opinnot. Niiden tavoitteina on antaa opiskelijoille valmiudet tiedon hankintaan ja käsittelyyn. Ne myös antavat opiskelijoille valmiudet käyttää oman alan kieltä ja käsitteistöä tiedonhankinnassa ja käytännön työtilanteissa. Ruotsin kielen kirjallisen ja suullisen taidon kurssit ovat kaikille opiskelijoille pakolliset. Lisäksi suoritetaan vieraan kielen tekstin ymmärtämisen ja suullisen taidon kurssit. (Taiteiden tiedekunta 2015, 21.)

Yliopisto painottaa niitä opintokokonaisuuksia, jotka kokevat tärkeäksi opiskelijoiden työelämässä ja mahdollisesti jatko-opinnoissa pärjäämisen kannalta. Yliopistot haluavat myös profiloitua tiettyjen osa-alueiden edelläkävijöiksi ja asiantuntijoiksi ja painottavat näitä. Lapin yliopistossa ne ovat pohjoisen näkökulma ja arktisuus. Taidekasvatuksessa halutaan painottaa erityisesti yhteisöllistä taidekasvatusta, ympäristö- ja yhteisötaiteen sekä talvitaiteen menetelmiä. (Lapin yliopisto 2016.) Pelkästään kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman opinto-oppaassa on erikseen mainittuja tavoitteita ja toimintatapoja lueteltu useampia. Nämä tavoitteet ovat sangen yleispäteviä ja ympäröiväisiä. Niissä ei mainita erikseen ollenkaan esimerkiksi opetettavien henkilöiden opettamisen osaamista tai heidän inhimillistä kohtaamista. Ainoat itse opettamiseen ja kasvatukseen liittyvät ilmaisut on opettajan pätevyys ja pedagoginen osaaminen ja asiantuntijuus. Aiemmassa kappaleessa käsiteltiin kuinka arvomaailma näkyy koulujen arjessa. Myös yliopisto ja sen tiedekunnat ilmaisevat omaa arvomaailmaansa julkaisuissaan, päätöksissään ja koulutusohjelmien painotuksissa.

Yliopisto-opinnot ovat jatkuva kokonaisuus ja jo opittuja asioita tarvitaan useimpien seuraavillakin kursseilla. Tämä tarkoittaa, että jotkin peruskurssit saattavat yksittäisinä tuntua irrallisilta. Tämä saattaa olla ongelma silloin, kun opiskelijoiden ainoa pakollinen kurssi on peruskurssi. Opetusta myös järjestävät useat eri tiedekunnat. Joitain asiasisältöjä siis toistetaan tahattomasti useita kertoja. Pääallekkäisyydet tarkoittavat myös, että on mahdollista, että myös jotain asiasisältöjä jää

käymättä läpi kokonaan tai ne käsitellään hyvin pintapuolisesti. Esimerkiksi kuvataidekasvatuksen opiskelijoille pakollinen maisterivaiheessa suoritettava Koulutus, yhteiskunta ja kulttuuri –kurssi toisti jo useaan kertaan eri kursseilla käytyjä teemoja, kuten koulutuksen historiaa ja sen merkitystä ja yhteyttä yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä koulutukseen liittyvää peruskäsitteistöä. Kurssi on pakollinen myös yleisen kasvatustieteen opiskelijoille. He suorittavat kurssin ensimmäisenä opiskeluvuotenaan. (Kasvatustieteiden tiedekunta 2015, 33.) Näitä samoja teemoja on käsitelty eri Kuvataideopetuksen kursseilla sekä Taidekasvatuksen traditiot -kurssilla. Kuvataidekasvattajat suorittavat siis perusasioita käsittelevän kurssin maisterivaiheessa.

3.3 Inklusiivinen opettajankoulutus

Kuten toisessa kappaleessa mainitsin, erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden määrä on lisääntynyt samaa tahtia, kun koulu on muuttunut inklusiivisemmaksi. Kappaleessa 2.3 esittelin inklusiivisen koulun haasteita. Yksi niistä on, että opettajat eivät koe olevansa päteviä tai heillä ei ole riittävästi voimavaroja opettaa myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tästä herää kysymys, onko erityistä tukea saavien oppilaiden määrän nousulla ja opettajien valmiuksilla opettaa koko ikäluokkaa yhteys (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 63)? Inklusiivinen koulu asettaa paljon haasteita myös opettajankoulutukselle (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 69).

Inklusiivisen koulun toteutumisen ytimessä on opettajankoulutus (Ainscow 2003, 15.) Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (2003–2008) todetaan, että koulua kehitetään yhä inklusiivisempaan suuntaan. Osa tätä kehitystä on opettajankoulutuksen kehittäminen sellaiseksi, että valmistuvilla opettajilla on valmiudet ottaa huomioon erilaiset oppijat ja opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja opiskelijoita. (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 61.)

Opettajankoulutuksen pohjana on myös peruskoulutuksen opetussuunnitelmat. Peruskoulutuksen pohjana taas on kansalliset lait ja asetukset, samaan tapaan kuin korkeakoulutuksellakin, joiden perusteella opetussuunnitelmat rakennetaan.

Perusopetuslaista on löydettävissä inklusiiviseen kasvatukseen liittyvät peruselementit, kuten yhteenkuuluvuuden ja tasa-arvoisuuden edistäminen sekä oppilaan omien valmiuksien mukaisen opetuksen järjestämisen vaatimukset. (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 69.)

Eri yliopistojen opettajankoulutusohjelmat huolehtivat erilaisista opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksista. Opetusteorioissa, -menetelmissä ja -välineissä tapahtuu jatkuvaa kehitystä ja tämä uusin tieto pitäisi saada kaikkien opettajaksi opiskelevien kuin jo työssä olevien opettajien ulottuville. Tieteellinen tutkimus pitäisi siis saada yhä paremmin hyödyttämään käytännön koulutyötä. Toisaalta opettajankouluttajien tulisi tuntea nykyistä paremmin käytännön koulutyö, jotta opettajankoulutuksessa saavutettaisiin vastavuoroisuus tieteen ja käytännön välillä. (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 69.)

Kuten jo aiemmin mainitsin yliopistojen tutkintorakenteita uudistettaessa suunnittelun pohjana on arvot. Nämä ohjaavat koulutuksen sisällöllisiä ja menetelmällisiä tavoitteita. Inklusiivisen opettajankoulutuksen kehittämistä ohjaaviksi arvoiksi voi nimetä esimerkiksi tasa-arvoisuuden, yksilön oikeuksien ja erilaisuuden kunnioittamisen, yhteisöllisyyden arvostamisen ja inklusiivisuuteen pyrkimisen. Nämä kaikki on mainittu myös yleissivistävän opetuksen opetussuunnitelmissa. (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 70.)

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja opiskelijoiden määrän lisääntyminen on johtanut uuteen työnjakoon kouluissa. Myös luokan- ja aineenopettajilla pitää olla valmiudet tunnistaa oppilaiden yksilölliset piirteet ja tarpeet oppimisessa. Ennaltaehkäisyllä on merkittävä rooli inklusion mukaisessa kasvatusta- ja koulutusajattelussa. Varhaisella ongelmiin puuttumisella on suuri merkitys oppimisen ja sosiaalistumisen ongelmien vähentämisessä. Vastuu siitä, että oppilaalle saadaan järjestettyä joustavat, monipuoliset ja riittävät tukipalvelut, on myös aineenopettajilla. (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 70.)

Koska opetusryhmät ovat muuttuneet yhä monimuotoisemmiksi, opettajilta vaaditaan vankkaa oman aineenhallintaa. Tämän lisäksi vaaditaan myös eriyttämisen ja soveltamistaitoja. Opettajan pitää pystyä muuttamaan opetustapojaan oppilaiden

tarpeita vastaaviksi, tukea oppilaiden vahvuuksia, erilaisia oppimistyyliä ja antaa valmiuksia kriittiseen ajatteluun. Opettajankoulutuksessa tulisikin perehtyä syvällisemmin muun muassa motivaatio- ja suoritusstrategiatutkimukseen, sillä nämä selittävät osan oppimisvaikeuksista. (Laplainen & Mäkihonko 2004, 71.)

Inklusiivisen ajattelun siirtäminen oppilaisiin on myös osa inklusiivista opettajuutta. Opettajilla on keskeinen rooli lasten ja nuorten kasvattamisessa kunnioittaviksi, oikeudenmukaisiksi ja syrjintää vastustaviksi ihmisiksi. Opettajien pitäisi saada lapset ja nuoret kyseenalaistamaan miksi yhteiskuntamme syrjii toisia ja hyväksymään erilaisuus sekä ihmisten monimuotoisuus. (Ballard 2003, 59–60.)

Inklusiivinen koulu luo todella suuret haasteet opettajille ja tätä myöten myös opettajankoulutukselle. Opettajien tulisi olla valmiita muutoksiin ja nopeisiin ratkaisuihin, olla luovia suunnittelijoita sekä rohkeita ottamaan riskejä. Opettajan pitää pysyä toimimaan tiimissä muiden opettajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa ja toimia oppilaiden tarpeiden mukaan eikä niinkään oman ammattiroolin mukaan. Oppilaiden tukeminen ja heidän tukitarpeisiinsa vastaaminen vaatii moniammatillista osaamista ja yhteistyötä. (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 70–71.) Kun opettajan työ on muuttunut ja opettajalta vaaditut tiedot ja taidot ovat laajentuneet valtavasti, tuo se suuria haasteita opettajankoulutukseen. Oman aineenhallinnan lisäksi pedagogisten taitojen pitäisi olla todella korkealla tasolla, jotta inklusiivisen koulun toteutuminen olisi mahdollista. Henkilökohtainen kokemukseni on, että kuvataidekasvattajat ovat ammattiryhmänä sopeutuvia ja luovia. Kuvataide oppiaineena antaa mahdollisuuden joustaviin opetustyyliin, eriyttämiseen ja opetuksen soveltamiseen, mutta nykyinen opettajankoulutuksemme ei anna valmiuksia kaikkeen, mitä inklusiivisessa koulussa toimivalta opettajalta vaaditaan.

4 KUVATAIDEKASVATUS

Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan opinto-oppaassa (2015, 20) kuvataidekasvatus oppiaineena esitellään koko visuaalista kulttuuria käsitteleväksi oppiaineeksi. Kuvataidekasvatuksen piiriin kuuluvat taiteen maailmat eli kuvataide, taiteen tuntemus, taidehistoria ja taiteen tulkinta. Näiden lisäksi siihen kuuluvat ympäristöjen kuvakulttuurit eli muotoilu, rakennettu ja luonnonympäristö sekä mediakulttuurit. Kuvataidekasvatus lähestyy näitä taiteen, pedagogiikan ja tutkimuksen näkökulmista.

Kuvataide oppiaineena on perinteisesti ajateltu askarteluksi tai piirtämään opetteluksi. Kuvataiteeseen toki kuuluu askartelua ja piirtämistä. Askartelun päätavoitteeksi voi kuitenkin ajatella motoristen taitojen harjoittelun, materiaaleihin tutustumisen ja kyvyn noudattaa ohjeita. Askartelu tuottaa oppilailta mitä todennäköisimmin täysin toisistaan poikkeamattomia tuotoksia. Kuvataidetunnit erottuvat tästä siten, että niillä toteutuu ainakin jokin seuraavista ilmiöistä: oppilas kokee elämyksiä, havainnoi ympäristöään, ajattelee omaan ja/tai toisten elämään ja kulttuuriin liittyviä ilmiöitä, ymmärtää jonkin ilmiön uudella tavalla tai uudesta näkökulmasta, ratkaisee ongelman ja ilmaisee havaintonsa, tunteensa tai mielipiteensä kuvallisesti. Kuvataiteen tehtäviin ei ole yhtä oikeaa vastausta tai tulkintaa. Oppilaiden tuotokset eivät välttämättä muistuta toisiaan ollenkaan. Yksi kuvataideopetuksen tärkeimmistä tavoitteista on oppia sietämään hämmennystä ja erilaisia näkemyksiä. (Räsänen 2008, 70–71.)

Käsittelen tässä koulujen kuvataidekasvatusta peruskoulun 7.–9.-luokkien sekä lukion opetussuunnitelmien kautta. Tein tämän rajauksen siksi, että kuvataideopettajat eivät suurimassa osassa kouluja työskentele peruskoulun alaluokilla. Valitsin lukion opetussuunnitelman perusteet katsaukseen mukaan, sillä opettajat toki kohtaavat erityistä tukea tarvitsevia suurimmaksi osaksi yläkoulussa, mutta erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita on myös jonkin verran lukiossa. Jätin ammattikoulut rajauksen ulkopuolelle, sillä ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmat riippuvat pitkälti opiskeltavasta alasta.

Viimeiseksi käsittelen kuvataidekasvatusta erityistä tukea tarvitsevien nuorten näkökulmasta.

4.1 Kuvataide oppiaineena peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden mukaan

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataiteen opetuksen tehtäväksi on asetettu oppilaiden ohjaaminen tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta nimenomaan taiteen keinoin. Lisäksi kuvataideopetuksen tehtävänä on edesauttaa oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä kuvia tuottamalla ja niitä tulkitsemalla. Opetus perustuu oppilaiden omiin kokemuksiin, mielikuvitukseen ja kokeilemiseen. Kuvataide oppiaineena kehittää kykyä ymmärtää taiteen, ympäristön ja visuaalisen kulttuurin ilmiöitä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 426.) Nimenomaan visuaalisen kulttuurin ymmärtämisen painottaminen on ollut viime aikoina esillä kuvataideopetuksen tärkeimpinä tehtävinä. Mediakulttuurin muutoksen myötä, visuaalisen kulttuurin syvällisen ymmärtämisen ja kriittisen tarkastelun merkitys on kasvanut valtavasti.

Opetussuunnitelmassa kuvataiteen tehtäväksi asetetaan myös kulttuuriperinnön tuntemus. Sitä vahvistamalla tuetaan kulttuurimme traditioiden välittymistä ja myös niiden uudistumista. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymistä ja kannustaa heitä vaikuttamaan omaan elinympäristöönsä ja yhteiskuntaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 426.)

Kuvataidetunneilla tapahtuva taiteelle ominainen työskentely edistää kokemuksellista, moniaistista ja toiminnallista oppimista. Opiskeltavia asioita käydään läpi monista eri näkökulmista, kuten historiallisesta tai kulttuurisesta näkökulmasta. Lisäksi käsitellään esimerkiksi taiteen tehtävän eri näkemyksiä. Opetus kannustaa kokeilemaan monipuolisesti erilaisia välineitä, materiaaleja, teknologioita ja ilmaisun keinoja. Monilukutaitoa kehitetään hyödyntämällä visualisuutta sekä muita tiedon tuottamisen ja esittämisen tapoja. Yhteistyö muiden oppiaineiden sekä koulun ul-

kopuolisten toimijoiden kanssa mahdollistaa monialaiset oppimiskokonaisuudet. Kuvataidetunneilla tutustutaan museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin. Kuvataideopettaja esittelee myös kuvataiteen harrastusmahdollisuuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 426.)

Kuvataideopetuksen erityisiä tehtäviä yläkoulussa on edesauttaa oppilaita syventämään omakohtaista suhdettaan kuvataiteeseen ja visuaaliseen kulttuuriin. Tavoitteena on, että oppilaat oppivat työskentelemään määrätietoisesti kohti omia tavoitteitaan. Opetus vahvistaa oppilaiden kuvalliseen tekemiseen liittyviä teknisiä taitoja ja kannustaa heitä toimimaan erilaisissa visuaalisissa ympäristöissä. Oppilaita ohjataan tutkimaan kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin merkityksiä niin henkilökohtaisella kuin yhteiskunnallisellakin tasolla ja ymmärtämään taiteen ja visuaalisen kulttuurin merkityksen vaikuttamisen ja osallistumisen muotoina. Opetuksen tavoitteena on myös kehittää yhdessä työskentelemisen taitoja sekä tieto- ja viestintäteknologian käyttämistä luovasti, kriittisesti ja vastuullisesti. Tarkoitus on antaa riittävät edellytykset perusopetuksen jälkeisille opinnoille sekä harjaannuttaa työelämässä ja yhteiskunnassa yleisesti tarvittavia taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 426.)

Lukioissa opiskelijoiden tulee suorittaa kaksi pakollista kuvataiteen kurssia. Nämä ovat Kuvat ja kulttuurit (KU1) sekä Muotoillut ja rakennetut ympäristöt (KU2). Näiden lisäksi on tarjolla kaksi valtakunnallista syventävää kurssia: Osallisena mediassa (KU3) ja Taiteen monet maailmat (KU4). (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2014, 215–217.) Näiden neljän lisäksi lukioissa voidaan tarjota koulukohtaisia syventäviä kuvataideopintoja. Lisäksi opiskelijat voivat tahtoessaan suorittaa kuvataiteen lukiodiplomin.

Kuvataideopetus perustuu kulttuurisesti monimuotoiselle todellisuudelle, jota tutkitaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla. Kuten peruskoulussakin, myös lukiossa moniaistinen taideoppiminen perustuu opiskelijoiden omille kokemuksille, mielikuvitukselle, luovalle ajattelulle ja tavoitteelliselle työskentelylle. Keskeisimpiä tavoitteita on, että opiskelijat ymmärtävät kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä sekä omassa elämässään että yhteiskunnassa. Kulttuuriperinnön tuntemus vahvistuu oppimalla vastaanottamaan, ymmärtämään ja uudistamaan kulttuurin

traditioita. Opiskelijat ohjataan tarkastelemaan taiteessa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviä esteettisiä, ekologisia ja eettisiä arvoja. Kuvataideopetuksen tavoitteena on edistää kriittisen ajattelun kehitystä sekä elinympäristöön vaikuttamista. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2014, 214.)

Myös uudessa lukion opetussuunnitelmassa on erikseen mainittu monilukutaito ja siihen liittyvä kuvien havainnointi, tuottaminen, tulkitseminen ja arvottaminen visuaalisuutta ja muita tiedon tuottamisen tapoja hyödyntämällä. Opiskelijat ohjataan tutkimaan kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia, mutta myös globaaleja merkityksiä. Opetuksessa esitellään erilaisia taidekäsityksiä. Keskeisiksi sisällöiksi on asetettu opiskelijoiden omat kuvakulttuurit, ympäristön kuvakulttuurit ja taiteen maailmat. Näiden tutkiminen tapahtuu pyrkimällä rakentamaan yhteyksiä niiden välille. Sisältöjä valitaan sekä opiskelijoille merkityksellisistä, mutta myös heille vieraista kuvakulttuureista. Opiskelijat osallistetaan sisältöjen ja ilmaisukeinojen valintaan. Traditioiden lisäksi opetuksessa perehdytään ajankohtaisiin visuaalisen kulttuurin ilmiöihin, toimintatapoihin ja osallistumisen muotoihin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2014, 214.)

Kuvataideopetuksessa opiskelijoita kannustetaan välineiden, materiaalien ja ilmaisun keinojen kokeilemiseen sekä niiden luovaan soveltamiseen. Uusia teknologioita ja mediaympäristöjä sekä tutkitaan että käytetään kuvallisen tuottamisen välineinä. Myös lukio tekee yhteistyötä museoiden ja muiden paikallisten toimijoiden kanssa, jotta opiskelijoiden kulttuurinen osaaminen syventyisi. Kuvataideopetus antaa mahdollisuuksia lukion toimintakulttuurin kehittämiseksi. Opetuksen tavoitteena on antaa valmiudet opiskelijan lukion jälkeisille opinnoille. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2014, 214.)

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden antamat tehtävät kuvataideopetukselle ovat todella laajat. Lukio-opetuksen tavoitteet ja tehtävät ovat mielestäni suhteessa suppeammat verrattuna peruskoulun vastaaviin. Peruskoulun yläkoulun kuvataideopetukseen tulevalla oppilaalla ei välttämättä ole taustalla lainkaan kuvataideopettajan antamaa opetusta, jolloin tavoitteiden saavuttaminen vaatii valtavasti aikaa ja määrätietoista työskentelyä. Aikaa peruskoulussa ei ole. Pakollista kuvataideopetusta on koko yläkoulun aikana kaksi viikkovuosituntia,

jotka osassa kouluista suoritetaan seitsemännellä vuosiluokalla (Opetushallitus 2010). Osassa kouluja vuosiviikkotunnit on jaettu koko yläkouluajalle tai suoritettavaksi seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla. Lisäksi lukioon verrattuna yläkoulussa aikaa menee huomattava määrä myös oppilaiden kasvatustyöhön. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on käsitelty erikseen erityistä tukea tarvitsevien opetus kuvataiteen näkökulmasta. Lukion opetussuunnitelman perusteissa tällaista osiota ei ole.

Vaikka kuvataideopetuksen tehtävät ja tavoitteet ovat laajat ja niiden saavuttaminen luo opettajalle haasteita, on kuvataide arvostettu oppiaine. Lähestulkoon kaikkien opettajien ja vanhempien mielestä oppilaille pitää tarjota taideaineita. Ne tukevat koulun arvoperustaa ja säilyttävät kulttuurimme humanistisia arvoja. Sen lisäksi, että taide tuo kouluun esimerkiksi koristeluja, kuvataideluokka on monille nuorille hengähdyspaikka. (Räsänen 2008, 71.)

4.2 Kuvataideopetus ja erityistä tukea tarvitsevat nuoret

Kuvataideopetus on perinteisesti ajateltu sellaisenaan monenlaisille oppijoille sopivaksi. Niin kuin aiemmin mainitsin, kuvataide on ajateltu rentouttavaksi ”välipalaksi” keskellä raskasta kouluviikkoa. Itsekin omien kokemuksieni pohjalta olen ajatellut, että kuvataide on aine, jossa kuka tahansa pärjää, myös ne oppilaat, jotka eivät välttämättä pärjää muiden oppiaineiden tunneilla. Koulunkäyntiavustajana toimiessani monet erityistä tukea saavat oppilaat loistivat kuvataidetunneilla. He jaksoivat keskittyä ja suurimman osan ajasta tuotokset olivat hienoja ja vähintäänkin tehtävänannon mukaisia. Monikulttuurisista taustoista olevat oppilaat pärjäsivät, koska kielimuuri ei ollut esteenä. Muista oppimisen haasteista kärsivät työskentelivät suurimman osan tunneista rauhallisesti. Tuntien ilmapiiri oli hyvä. Olen ajatellut tämän johtuvan siitä, että kuvataidetunneilla erityistä tukea tarvitsevat nuoret eivät turhautuneet samalla tavalla kuin muiden oppiaineiden tunneilla. Kun kaikkien ei tarvitse osata täysin samoja asioita ja toteuttaa niitä täysin samalla tavalla kuin koko muu vertaisryhmä, turhautumista ja siitä johtuvaa esimerkiksi häi-

ritsevää käytöstä ei tapahtunut juuri ollenkaan. Kuten kappaleessa 3.3 mainitsin, suurin osa oppimisen haasteista voi liittyä nimenomaan motivaatio-ongelmiin.

Opintojen, työharjoittelujen ja sijaisuuksien myötä aikaisempi näkemykseni kuvataiteesta kaikki oppilaat ja oppijat huomioon ottavana aineena on muuttunut. Myös kuvataideopettaja kohtaa haasteita erityistä tukea tarvitsevien opettamisessa. Kuten kappaleesta 4.1 ilmenee, varsinkin peruskoulun yläkoulun kuvataideopetuksen tehtävät ovat todella laajat. Jotta kaikilla oppilailla olisi yhtäläinen mahdollisuus saavuttaa hänelle asetetut tavoitteet, joutuu opettaja todella miettimään, miten opetus saadaan kaikki oppilaat huomioon ottavaksi.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014, 428) sanotaan kuvataideopetuksessa yläkoulussa ohjauksen, tuen ja eriyttämisen tavoitteena olevan oppilaiden sosiaalisten, psyykkisten ja motoristen lähtökohtien ja taitojen huomioon ottaminen. Koska kuvataidetuntien luonne on yksilöllinen ja yhteisöllinen, tukee se oppilaan identiteettien rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset ohjauksen tarpeet ja sitä eriytetään esimerkiksi ilmaisukeinojen, työtapojen ja oppimisympäristöjen valinnoilla. Opetustilanteet pyritään järjestämään sellaisiksi, että oppilaat voivat hyödyntää vahvuuksiaan, soveltaa erilaisia työtapoja ja käyttää vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Kuvataidetunnit ovat turvallisia, moninaisuutta kunnioittavia ja itseilmaisuun rohkaisevia, joissa oppilaat saavat henkilökohtaista ohjausta ja tukea. Erityisesti havaintojen ja tunteiden visuaalisessa ilmaisussa ja motoristen taitojen kehittämisessä voidaan tarvita vaihtoehtoisia pedagogisia lähestymistapoja. Leikinomaisuutta, pelejä ja eri aistialueisiin liittyviä kokemuksia ehdotetaan vaihtoehdoiksi ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 428.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan näkyväksi se, että erityistä tukea voi tarvita myös kuvataidetunnilla. Joitain erityisesti kuvataiteeseen liittyviä haasteita on erikseen mainittu, kuten motoriset ongelmat. Konkreettisesti eriyttäminen ja muut heterogeenisen oppilasaineksen huomioon ottamiseen liittyvät toimenpiteet jäävät yksittäisten opettajien vastuulle.

Taideopettajat ovat tutkimuksissa ilmaisseet turhautumisensa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa. Tämä ei ole yllättävää, sillä taideopettajien koulutuksessa erityisvaikeuksia ei käsitellä kovinkaan syvällisesti, jos ollenkaan. Yhdysvalloissa jotkin taidekasvatuksen koulutusohjelmat ovat kuitenkin kehittäneet kursseja, joissa keskitytään erityishaasteisiin nimenomaan kuvataidekasvatuksen näkökulmasta. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden pitäisikin päästä harjoittelemaan käytännössä erityistä tukea tarvitsevien kanssa toimimista nimenomaan kuvataideluokassa, jotta he saisivat riittävät tiedot ja taidot myös heidän opettamiseensa. (Bain & Hasio 2011, 33–39.) Suomessa kuvataideopettajaopintoihin kuuluu harjoitteluja, joissa tuleva opettaja saattaa kohdata erityisen tuen piirissä olevia oppilaita. Kaikissa luokissa ei kuitenkaan välttämättä ole integroituina yhtään tällaista oppilasta. Ongelmallista on myös, että ohjaavat opettajat eivät saa kertoa oppilaiden mahdollisista diagnooseista. Ne ovat salassapitovelvollisuuden alaista tietoa. Tällöin opettajaopiskelijat ovat omien vaistojensa varassa varsinkin opetusta suunnitellessaan.

Erityistä tukea tarvitsevilla on hyvin laajasti erilaisia diagnooseja. Näiden terminologian ja yleispiirteiden opettelu saattaa aiheuttaa ongelmia vasta valmistuneilla taideopettajilla. Saman diagnoosin saaneet nuoret voivat myös käyttäytyä hyvin eri tavalla toisiinsa verrattuina ja heidän tiedot ja taidot saattavat poiketa paljon toisistaan. Pelkän diagnostiikankaan opettelu ei ole ratkaisu. Taideopetuksen suunnittelu ilman käytännön kokemusta erilaisista oppimisvaikeuksista ja muista oppimiseen tai käyttöön vaikuttavista häiriöistä on todettu todella haastavaksi. (Bain & Hasio 2011, 33–39.)

Inklusion toteutumiseksi kuvataideluokassa taideopettajien pitäisi saada riittävät valmiudet opinnoissaan muokata opetustaan kaikille oppilaille sopivaksi, huomaamaan oppilaiden erilaisuudet ja ottaa käyttöön erilaisia uusia opetusmenetelmiä. Onnistunut kuvataideopetus inklusiivisessa luokassa auttaa erityistä tukea tarvitsevaa rakentamaan positiivista minäkuvaa ja luomaan sosiaalisia suhteita muiden oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa. (Bain & Hasio 2011, 33–39.)

Opetusta ja opetusmenetelmiä muokkaamalla kaikilla oppilailla on mahdollisuus oppia ja saada onnistumisen kokemuksia (Bain & Hasio 2011, 33–39). Oppilaiden

lähtötason huomioon ottaminen ja tavoitteiden asettaminen niiden mukaan on avainasemassa motivaatio-ongelmien välttämisessä. Ajatus siitä, että kaikkien oppilaiden pitäisi pystyä samaan, on nykytiedon valossa absurdi. Esimerkiksi kuvataidetta harrastavan nuoren ja motorisista ongelmista kärsivän oppilaan teoksia ei voida vertailla keskenään tai arvioida samoin perustein. Kuvataide oppiaineena on vapaamuotoinen. Niin kuin taiteen tohtori Marjo Räsänen (2008, 71) on kirjassaan Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus maininnut, kuvataiteessa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Jos matematiikan tunnilla tavoitteena on, että kaikki oppivat esimerkiksi laskemaan yhtälöitä, ei kuvataiteessa ole tällaisia yksiselitteisiä tavoitteita, jotka kaikkien pitäisi tietyissä tehtävissä saavuttaa, tarvitse olla. Jokaisen oppilaan kanssa tavoitteiden läpikäyminen ja teoksen valmistuttua arviointi siitä, onko ne tavoitettu, on mahdollista. Tietysti suuret ja yhä paisuvat luokkakoot sekä ajanpuute tuottavat haasteita tällaiselle rakentavalle toiminnalle (Bain & Hasio 2011, 33–39).

Ajan ja voimavarojen puutetta voidaan korjata kehittämällä kuvataideopettajien, koulunkäyntiohjaajien ja erityisopettajien välistä yhteistyötä. Corrie Burdick ja Julie Causton-Theoharis ovat tutkineet opettajien ja koulunkäyntiohjaajien toimintaa kuvataideluokassa. He ovat löytäneet joitain avaintekijöitä mahdollisimman tehokkaaseen oppilaiden tukemiseen. Näistä ensimmäinen on koulunkäyntiohjaajien ja oppilaiden arvostus. Oppilaita tukeviin ohjaajiin pitäisi suhtautua samalla tavalla kuin muihin opettajiin. Heidän työtä pitää arvostaa ja heidän kanssaan pitää tehdä yhteistyötä. Ohjaajat ovat oman alansa ammattilaisia. Koska kuvataide on oppiaineena hyvin erilainen kuin monet muut aineet, kannattaa koulunkäyntiohjaajat ottaa mukaan esimerkiksi tehtävänantoihin. Ohjaajat voidaan myös kutsua esimerkiksi koulupäivän jälkeen tutustumaan kuvataideluokkaan ja erilaisiin tekniikoihin ja materiaaleihin, joita oppilaat tulevat käyttämään. Jos ohjaajien tietämys esimerkiksi materiaaleista lisääntyy ja he ymmärtävät tehtävänantojen perimmäiset tavoitteet, pystyvät he mitä todennäköisimmin tukemaan oppilaita huomattavasti paremmin. Oppilaalta kannattaa myös kysyä erikseen jokaista tehtävää aloitettaessa, haluaako hän tukea ja jos haluaa, haluaako hän sitä ohjaajalta, opettajalta vai esimerkiksi vertaistukea toiselta oppilaalta. Näin oppilas oppii itsenäisemmäksi ja arvioimaan omia kykyjään. (Burdick & Causton-Theoharis 2012, 33–37.)

Toinen tärkeä tekijä on, että kuvataideluokka on fyysisenä tilana sellainen, että kaikki pystyvät siellä toimimaan. Oppilailla pitää olla pääsy materiaaleille, pesu-
taille, visuaaliselle materiaalille, opettajan luokse ja muiden oppilaiden luokse. Li-
säksi kuvataideluokan kalusteet tulisi valita niin, että ergonominen työskentely luo-
kassa on kaikille mahdollista. Koska kuvataidetunnit ovat vapaamuotoisia ja joiden
aikana oppilaat saavat liikkua pääosin vapaasti, pitää tämä liikkumisen mahdolli-
suus olla kaikilla. Lisäksi tukea tarvitsevilla oppilailla pitää olla hyvä näköyhteys
opettajaan, visuaalisiin materiaaleihin, tehtävänantoihin ja ohjeisiin. (Burdick &
Causton-Theoharis 2012, 33–37.)

Toisinaan erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetusta joudutaan muokkaamaan.
Tämä voi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa materiaalien vaihtamista tai muokkaa-
mista esimerkiksi tarjoamalla erilaisia pensseleitä tai teippaamalla paperi kiinni
pöytään työskentelyn ajaksi. Ainakin Yhdysvalloissa on tarjolla jo valmiiksi muokat-
tuja työvälineitä, mutta niitä voi muokata myös itse helposti. Esimerkiksi pensselin
varsi voidaan teipata paksummaksi ja paremmin kädessä pysyväksi urheiluteipillä.
Tehtävänantoja voidaan myös muokata tarvittaessa. Neljän grafiikan vedoksen
sijaan oppilaalta voidaan vaatia vain kolme. (Burdick & Causton-Theoharis 2012,
33–37.)

Tärkeimmäksi tekijäksi Burdick ja Causton-Theoharis (2012, 33–37) nostavat
kommunikoinnin. Oppilaiden keskinäinen kommunikointi, oppilaan ja opettajan
välinen sekä opettajan ja ohjaajien välinen kommunikointi on ensiarvoisen tärkeää.
Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus edistää oppimista ja sosiaalisten suhteiden
muodostumista. Opettajan ja oppilaan välinen kommunikointi on tärkeää, jotta op-
pilas tiedostaa, mitä häneltä vaaditaan ja miten hän voi nämä tavoitteet saavuttaa.
Lisäksi oppilas voi ilmaista opettajalle mahdolliset huolet ja kertoa ne seikat, jotka
hän itse kokee omaa oppimistaan tukeviksi. Opettajan ja ohjaajien kommunikointi
on tärkeää, jotta ohjaajat pystyvät tukemaan oppilaita mahdollisimman hyvin ni-
menomaan kuvataideluokassa. Koulun muu henkilökunta ei välttämättä ole ollen-
kaan selvillä siitä, mitä kuvataideluokassa oikeasti tapahtuu, mitkä ovat tavoitteet
ja esimerkiksi, mitä materiaaleja ja tekniikoita luokassa käytetään. (Burdick &
Causton-Theoharis 2012, 33–37.) Koulunkäyntiohjaajien opastaminen kuvataide-
tuntien toimintaan voi tuoda aivan uudenlaisen näkökulman erityistä tukea tarvit-

sevan oppilaan oppimiseen. Myös omien kokemusteni mukaan oman tilan löytäminen koulunkäynnin ohjaajana nimenomaan kuvataideluokassa on vaikeaa. Ohjaajat istuvat monesti sivussa vain seuraamassa. Kun oppilaat toimivat hyvin itsenäisesti ja toisiinsa tukeutuen, on koulunkäyntiohjaajan todennäköisesti haastavaa huomata ne hetket, jolloin hänen apuaan tarvittaisiin. Jos koulunkäyntiohjaajan tietämys esimerkiksi tekniikoista olisi laajempi, hän pystyisi toimimaan paremmin koko luokan tukena ja opettajan työparina.

Kuvataideopetuksen muokkaaminen kaikki oppilaat huomioon ottavammaksi avaa kaikille nuorille mahdollisuuden ymmärtää paremmin niin itseään kuin muita ympärillään olevia. Kaupungit, kunnat ja koulut järjestävät tukea, mutta sen hyödyntäminen mahdollisimman tehokkaasti on haaste, johon kuvataideopettajan tulee tarttua.

4.3 Monikulttuurinen taidekasvatus ja erilaisuus

Miksi kuvataidekasvatus on niin tärkeää juuri erityistä tukea tarvitsevien nuorten ja samoissa luokissa heidän kanssaan opiskelevien kannalta? Monikulttuurinen kuvataidekasvatus antaa työkaluja erilaisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen. Ajatus monikulttuurisesta taidekasvatuksesta pohjautuu nimenomaan siihen, että se antaa nuorille mahdollisuuksia ymmärtää erilaisuutta ja toistensa kulttuureita syvällisellä tasolla. Monikulttuurinen taidekasvatus lisää nuoren valppautta huomata erilaisuuksia, mutta myös opettaa suhtautumaan niihin eettisesti ja sensitiivisesti. (Räsänen 2008, 252.)

Monikulttuurisessa taidekasvatuksessa oppilaiden tuotokset ovat se väline, jolla keskustelu erilaisuudesta saadaan aikaan. Tärkeää on käyttää nimenomaan lasten ja nuorten omia teoksia, jotta heidän äänensä pääsee kuuluviin. Kuvataideopettajan rooli on auttaa nuoria työstämään tuotoksiaan eteenpäin, jotta kulttuurierojen kohtaaminen taiteen keinoin olisi mahdollista. (Pääjoki 2004, 65.)

Positiivisen minäkuvan rakentaminen on ensiarvoisen tärkeää erityisnuorille. Leimaantuminen koulussa, jatkuvat epäonnistumiset ja turhautuminen voivat vaikuttaa negatiivisesti nuoren koko loppuelämään. Kuvataideopetukseen liittyy taiteen kautta vahvasti minäkuvan tutkiminen ja rakentaminen. Taide nostaa kysymyksiä siitä, miten näemme itsemme suhteessa yhteisöön ja ympäristöön. Taidetta tekemällä ja tulkitsemalla käydään jatkuvaa arvokeskustelua ja nostetaan epäoikeudenmukaisuuksia esille. Henkiset, moraaliset ja sosiaaliset kysymykset ovat tiivis osa taidetta, mutta myös minäkuvan ja identiteetin muodostumista. Näin ollen niitä ei voida myöskään sulkea kuvataidekasvatuksen ulkopuolelle. (Räsänen 2008, 252.)

Yksilön identiteetti sisältää persoonallisen, sisältää se myös sosiaalisen ulottuvuuden. Kuvataidetunneilla tapahtuvassa identiteettityössä kuvia tekemällä tutkitaan eroja oman itsen ja yhteisön välillä. Monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteena on, että erojen ymmärtäminen johtaa myös siltojen rakentamiseen niiden välille. (Räsänen 2008, 252.) Kun oppilaat oppivat rinnastamaan omia eroavaisuuksiaan ja samankaltaisuuksiaan, he oppivat myös tarkastelemaan havaintojaan kriittisesti. Omista, nimenomaan tunteisiin perustuvista, asenteista on todella vaikea luopua. Jos opimme tiedostamaan nämä tunteisiin perustuvat asenteet, ennakkoluulojen merkitys vähenee ja opimme arvostamaan erilaisuutta. (Räsänen 2008, 256.)

Kuvataidekasvatuksessa käydään läpi kuvallisten tuotosten lisäksi myös sanallisia kertomuksia oppilaiden keskustellessa omista ja muiden kuvista. Oppilaat pohtivat kuvallisten ja sanallisten kertomusten kautta oman minuutensa eri ulottuvuuksia henkilökohtaisessa elämässään ja kulttuurissaan. (Räsänen 2008, 253–254.) Inklusiivinen koulu antaa puitteet todella hedelmälliseen identiteettityöhön sekä erilaisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen. Kun kuvataideluokassa on hyvin erilaisia persoonia, kulttuureja ja lähtötasoja, on opettajan ja oppilaiden, mutta erityisesti oppilaiden välinen vuorovaikutus korvaamatonta. Jokainen oppii uutta niin itsestään kuin muista sekä taiteen keinoja käyttäen teoksia tuottamalla että niistä keskustelemalla. Aivan yhtä tärkeää kuin on ymmärtää mikä ihmisiä erottaa, on ymmärtää, mikä heitä yhdistää (Räsänen 2008, 252). Myös kuvataideopetuksen tulee siis olla sellaista, että se on hyödyllistä ja sopivaa kaikille oppilaille, ei vain suurimmalle osalle heistä (Florian 2014).

Normista poikkeavia oppilaita ei tarvitse pyrkiä häivyttämään koulun enemmistöön vaan päinvastoin heidät voidaan tehdä näkyväksi. Monikulttuurinen kasvatus keskittyy ihmissuhteisiin ja siinä pyritään eri ryhmiä edustavien oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ilman, että heidän välisten eroavaisuuksien merkitystä vähäteltäisiin. Tavoitteena on, että oppilaat oppisivat kunnioittamaan toisiaan näistä eroavaisuuksistaan huolimatta. Ihmissuhteisiin keskittyvä monikulttuurinen kasvatus edistää vähemmistöön kuuluvien oppilaiden ryhmäidentiteettiä ja pyrkii poistamaan ennakkoluuloja. (Räsänen 2008, 269.) Monikulttuurisen taidekasvatuksen tavoitteeksi voidaan asettaa positiivisen kanssakäymisen lisäksi sosiaalisen tasa-arvaisuuden edistäminen. Vähemmistöryhmiä ei siis tuoda näkyväksi valtakulttuurin ehdoilla, vaan niiden omia näkemyksiä kuunnellaan ja ne huomioidaan opetuksessa. (Räsänen 2008, 270–271.) Myös ristiriitaisten näkemysten käsitteleminen koulussa on erittäin tärkeää. Opetuksen tavoitteen ei tarvitse olla yhteisymmärryksen saavuttaminen. (Räsänen 2008, 272.)

Kuvataidetunneilla on ainutlaatuinen tilaisuus kehittää nuorten identiteettiä ja minäkuva. Se antaa mahdollisuuksia eettisten ja moraalisten kysymysten esille tuomiseen ja niiden pohdintaan. Tällaisena aikana, jolloin mediassa ja sosiaalisessa mediassa mielipiteensä äänekkäästi tuovat julki varsinkin erilaisuutta pelkäävät ihmiset, on tärkeää, että nuoret saavat apua ja ohjausta näiden kysymysten pohdintaan turvallisessa ja rauhallisessa, erilaisuutta arvostavassa ympäristössä. Kuten Räsänenkin mainitsi, erilaisuuksia ei tarvitse kieltää tai yrittää häivyttää. Ne pitää nimenomaan tuoda näkyväksi ja opettaa nuoret arvostamaan sitä, että me kaikki emme ole samanlaisia.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA AINEISTO

Seuraavissa kappaleissa esittelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia sekä aineistoani ja sen keruuta. Kappaleessa 5.1 käsittelen laadullisen tutkimuksen ja erityisesti hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen piirteitä. Kappaleessa 5.2 esittelen aineistoani.

Tavoitteenani on tutkia kuvataideopettajaksi opiskelevien kokemuksia omista valmiuksistaan opettaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tutkimukseni aineistona toimii opiskelijakollegoiltani kerätty kyselylomakevastaukset.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Käytän hyväkseni kuitenkin joitain määrällisen tutkimuksen työkaluja. Perinteisesti on ajateltu, että laadullinen tutkimus pois-sulkee määrällisen tutkimuksen. Määrällistä ja laadullista tutkimusta voidaan kuitenkin jonkin verran yhdistellä, kunhan sen käyttö on perusteltua. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 65–67.) Tutkimusaineistoni koostuu kyselylomakkeista, joissa oli kahden avoimen kysymyksen lisäksi yksi monivalintakysymys (Liite 1). Koen, että tämän monivalintakysymyksen antama tilastollinen tieto on tärkeää tutkimustulosteni ja niiden luokittelun kannalta.

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistäminen johtaa tutkimuksen monimene-telmällisyyteen eli triangulaatioon. Tämä johtuu siitä, että laadullisia ja määrälli-siä aineistoja yhdistelemällä syntyy menetelmätriangulaatio. Laadullisten ja mää-rällisten aineistojen analyysissä luonnollisesti käytetään erilaisia menetelmiä. (Kar-jalainen, Luoma & Reinikainen 2006, 454.) Triangulaation tarkoituksena on, että yhden tutkimusmenetelmän heikkoudet suljetaan pois tai ainakin niiden merkitystä vähennetään käyttämällä toisia menetelmiä. (Bamberg, Jokinen & Laine 2007, 23–24.) Oma aineistoni koostuu sekä laadullisista aineistoa tuottavista avoimista ky-symyksistä että taustatekijöitä määrittävistä määrällistä aineistoa tuottavista moni-valintakysymyksistä. Lisäksi kuvailen laadullisen aineistoni vastauksien määrää tilastojen avulla.

5.1 Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus ja tutkijan positio

Koska pyrkimyksenäni on tutkia kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden omia kokemuksia ja käsityksiä taidoistaan, oli ainoa varteenotettava näkökulma tutkimuksen tekemiseen fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään jonkin tutkittavan ihmisjoukon tai yksittäisen ihmisen sen hetkistä merkityksmaailmaa (Laine 2015, 32).

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä jostain elämämme ilmiöstä. Ihmiselämän parempi ymmärtäminen ja tunnetun tekeminen tiedetyksi ei liity pelkästään itsensä tuntemiseen paremmin. Sillä voi olla tärkeä tehtävä inhimillisen todellisuuden ongelmien selvittämisessä ja muuttamisessa. Inhimillisen elämän osa-alueita tutkitaan yleisesti ottaen siksi, että siihen liittyy ongelmia tai kehittämistarpeita. Jotta toimintaa voitaisiin kehittää, tulee meidän ymmärtää olemassa olevien toimintatapojen merkitysrakenteita. (Laine 2015, 50.) Totta kai oman tutkielmani takana on myös laajempi ajatus siitä, miten valmistuvat kuvataideopettajat pärjäävät kentälle siirtyessään sekä kuvataideopettajien koulutuksen piirteiden tutkiminen. Vaikka tutkimuskysymykseni käsittelee yksittäisten opiskelijoiden kokemuksia, tulen loppupäätelmissä tarkastelemaan aineistoa laajemmasta näkökulmasta.

Metodi vaatii tutkijalta erilaisten kysymysten pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa, kuten ihmiskäsitystä ja kysymystä kokemusta koskevan tiedon luonteesta. Fenomenologiassa ja hermeneutisessa ihmiskäsityksessä on keskeistä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksistä nousee esille erityisesti tutkijan omien ennakko-oletusten sulkeistaminen, ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2015, 29.)

Kaiken fenomenologisen tutkimuksen pohjalla on jonkinlainen käsitys ihmisestä (Laine 2015, 29–30). Ihmiset rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät, mutta myös itse rakentavat maailmaansa. Fenomenologia tarkastelee nimensä

mukaisesti sitä, mikä ilmenee meille itse koettuna, elettyinä maailmana ja itsenä tuossa maailmassa. (Laine 2015, 30.) Siten tutkiessani opiskelijoiden kokemuksia omista taidoistaan, he peilaavat itseään ympäröivään maailmaan. He mahdollisesti vertaavat itseään muihin opiskelijoihin, opettajiin, oppimiinsa teorioihin ja harjoittelukokemuksiinsa. He siis kertovat oman perspektiivinsä. Kunkin ihmisen perspektiivi, eli se, miten hän maailmansa elää ja kokee, on rakentunut juuri hänen elämänhistoriansa tuloksena. Elämänhistoria koostuu aiemmista kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tuntemisen tavoista. Perspektiivin avulla koemme ja tulkitsemme kokemaamme ja rakennamme käsityksiämme maailmasta. (Laine 2015, 30.)

Kokemukset rakentuvat merkityksistä. Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan siis myös kokemusten merkityssisältöä ja sen rakennetta. Ihmisyksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen. Merkitykset, joiden valossa peilaamme kokemuksiamme, eivät ole meissä synnynnäisesti. Merkitysten synnyinsija on yhteisö, jossa kasvamme ja johon meidät kasvatetaan. Merkitykset ovat intersubjektiivisia. Ne ovat siis yhteisöllisiä eli jaettuja, vaikka kokemuksissa on totta kai myös yksilöllisiä ja ainutlaatuisia elementtejä. Fenomenologia pureutuu juuri yksilön perspektiiviin, kuitenkin yhteisöllistä merkitystä väheksymättä. (Laine 2015, 31–32.) Omana haasteenani onkin löytää aineistostani yksilöiden merkitykset. Koska olen tavallaan osa samaa yhteisöä haastattelemieni opiskelijakollegoiden kanssa, omien kokemusteni ja merkityksieni peilaaminen heidän kokemuksiinsa ei ole toivottavaa. Jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa kuitenkin lopulta jotain yleistäkin. Tavoitteenani on ymmärtää kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden tämän hetkistä merkity maailmaa. (Laine 2015, 32.)

Kuten mainitsin, on varsinkin tilanteessa, jossa tutkin niin sanotusti omaa yhteisöäni, tutkijan kriittinen itseymmärrys ensiarvoisen tärkeää. Filosofian tohtori Timo Laine (2015, 35) sanoo, että tutkijan tulee pohtia, kuinka hän voi avartaa omaa perspektiiviään niin, että voi ymmärtää toisen ihmisen ilmaisujen omalaatuisuutta, vaikka oma esiymmärrys pyrkii tulkitsemaan toisen puheen omien lähtökohtiensa mukaisesti. Tutkijan tulee olla mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan. Omien ennakkoluulojen tunnistaminen antaa mahdollisuu-

den tietoisempaan tarkkailuun niiden vaikutuksesta tulkintoihin. (Laine 2015, 35–36.)

Hermeneutiikassa aineisto nähdään tutkittavan puheena. Se on keskustelukumppani samalla tavalla kuin toinen ihminen vuorovaikutustilanteessa. Tutkija aloittaa aineiston kanssa vuoropuhelun, jonka tavoitteena on toisen perspektiivin ymmärtäminen. Tieto syntyy tässä dialogissa. Tutkiva dialogi tapahtuu hermeneuttisessa kehässä, jossa aineiston ja tulkin välillä tapahtuu kehämäistä liikettä. Tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. (Laine 2015, 37–38.) Tutkijan ei tarvitse luopua kokonaan ennakkonäkemyksistään eikä unohtaa omia mielipiteitään. Niiden ei saa kuitenkaan antaa rajoittaa ajattelua niin, että tutkija ei huomaa omista mielipiteistään poikkeavia huomioita. (Gadamer 2004, 33.)

Fenomenologinen näkökulma on myös osa taiteen tutkimusta. Fenomenologisessa näkökulmassa taiteen kontekstissa tapahtuva oppiminen on kokemuksellinen ja toiminnallinen tapahtuma. Taideaineissa tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa. Oppimisen prosessia pidetään yhtä tärkeänä kuin sen tulosta. Tekemällä oppija tunnistaa, mihin kykenee ja mihin se voi konkreettisesti johtaa. (Rouhiainen 2011, 89.) Fenomenologinen näkökulma toteutuu tutkimuksessani, sillä opiskelijat pystyvät peilaamaan omia kokemuksiaan, taitojaan ja kykyjään niin pedagogisten opintojensa kautta kuin eri opetusharjoitteluissakin. Lisäksi useilla opiskelijoilla on aikaisempaa työkokemusta nuorten kanssa työskentelystä niin kouluissa kuin koulujen ulkopuolellakin.

5.2 Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu

Tutkimusongelman selkeydyttyä itselleni, päätin kerätä aineiston kuvataidekasvatuksen opiskelijakollegoiltani kyselylomakkeen muodossa luentojen aikana tai heti niiden jälkeen. Päädyin paperiseen kyselylomakkeeseen sen takia, että koin saavani sillä mahdollisimman laajan otannan. Opiskelijoille tulee päivittäin valtava määrä sähköposteja. Suuressa osassa mainostetaan internetissä olevia kyselyitä tai pyydetään vastamaan sähköpostilla kysymyksiin. Koska sähköpostitulva on

jokapäiväinen, ei ainakaan omien kokemusteni mukaan opiskelijoilla ole intoa, aikaa ja jaksamista käydä jatkuvasti mainoksenomaisia sähköposteja läpi saati vastailla viikoittain saapuviin erilaisiin kyselyihin. Itsekin poistan jatkuvasti lukematta niiden sisältöä viestejä, joiden en usko sisältävän itselleni tärkeää informaatiota.

Paperinen kyselylomake on yksi perinteisimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Ihmistieteissä kyselylomakkeiden käyttö on harvinaisempaa kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa. Paperikyselyä ei välttämättä täytetä yksin kotona ja sen jälkeen palauteta kirjekuoressa tutkijalle. Tutkija voi olla kokeenjohtajana paikalla kyselyä teettämässä ja kysely voidaan teettää samanaikaisesti usealle henkilölle. (Valli 2015, 84–85.) Itse olin luokissa läsnä esittelemässä tutkimustani luokalliselle vastaajia ja vastaamassa mahdollisiin kysymyksiin.

Kysymysten tekemisessä ja muotoilussa tulee olla huolellinen. Suurimmat virheet tutkimustuloksiin syntyvät, kun vastaaja ymmärtää kysymyksen toisin kuin tutkija on sen tarkoittanut. Sanamuodot eivät saa olla häilyviä tai epämääräisiä. Kysymykset eivät myöskään saa olla johdattelevia ja niiden tulee olla yksiselitteisiä. Kysymykset rakennetaan tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelman mukaan. (Valli 2015, 85.)

Kysymyslomake aloitetaan yleisimmin taustakysymyksillä, joilla kartoitetaan selittäviä muuttujia varsinaisissa vastauksissa (Valli 2015, 86). Asetin kysymyslomakkeiden taustakysymyksiksi kaksi omasta mielestäni vastauksia eniten selvittävää kysymystä. Tiedustelin vastaajan vuosikurssia sekä, mitä erityispedagogiikan opintoja hän on suorittanut. Tämän jälkeen esitin kaksi avointa tutkimusongelmaa selvittävää kysymystä: Mitä valmiuksia olet saanut erityisoppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen kuvataiteen tunneilla, suorittamallasi erityispedagogiikan kurssilla/kursseilla ja mistä muualta olet saanut valmiuksia heidän kohtaamiseensa? (Liite 1.)

Valitsin tutkimuksen kohderyhmäksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen toisen, kolmannen, neljännen ja viidennen vuoden opiskelijat. Lisäksi kysymyslomakkeeseen vastasi joitain tätä pidempään opiskelleita. Valitsin nämä vuosikurssit sen takia, että erityispedagogiikan peruskurssi suoritetaan nykyisen opinto-oppaan

mukaan toisena opiskeluvuotena (Taiteiden tiedekunta 2015, 22.) Ensimmäisen vuoden opiskelijat jäivät siis kyselyn ulkopuolelle.

Keräsin aineistoni syyskuun 2015 aikana. Sovin etukäteen vastaavien opettajien kanssa oppitunnit, joiden aikana tai jälkeen kysely teetettiin. Aluksi esittelin itseni ja pyysin lukemaan kysymykset huolellisesti. Tämän jälkeen jaoin kyselylomakkeet, jonka jälkeen opiskelijat vastasivat itsenäisesti kyselyyn. Osa opiskelijoista, joille kysely teetettiin oppitunnin jälkeen, suhtautuivat kyselyn täyttämiseen vastahakoisesti tai kieltäytyivät siitä kokonaan. Sain kuitenkin riittävän määrän vastauksia saturaation saavuttamiseksi.

5.3 Aineiston kuvaus

Aineistoni koostuu 71 kyselylomakevastauksesta. Toisen vuosikurssin opiskelijoista kyselyyn vastasi 22 opiskelijaa. Kolmannen vuosikurssin opiskelijoista vastasi 17, neljännen seitsemän, viidennen 12 ja tätä pidempään opiskelleista vastasi kolme opiskelijaa. Lisäksi kyselyyn vastasi 10 erillisen valintakokeen kautta koulutusohjelmaan valittua maisteriopiskelijaa. Mitä opintovuosissa vanhemmista opiskelijoista oli kyse, sitä harvempi halusi kyselyyn vastata. Myöskään maisteriopiskelijat eivät mielellään kyselyyn vastanneet ja vetosivat opintojensa erilaiseen rakenteeseen ja siihen, että he eivät välttämättä ole suorittaneet mitään erityispedagogisia opintoja.

Toisen vuosikurssin opiskelijoilla oli erityispedagogiikan peruskurssi vielä tenttiä vaille suorittamatta aineistoa kerätessäni. Heistä 20 ilmoitti suorittavansa näillä näkymin ainoastaan erityispedagogiikan peruskurssin. Yksi opiskelija sanoi pohtivansa erityispedagogiikan sivuaineen suorittamista ja yksi oli suorittanut tai pohti suorittavansa joitain erillisiä erityispedagogiikan opintoja.

Kolmannen vuosikurssin opiskelijoista 13 ilmoitti suorittaneensa ainoastaan erityispedagogiikan peruskurssin. Kaksi opiskelijaa oli suorittamassa erityispedagogiikan 25 opintopisteen sivuainetta ja yksi ilmoitti suorittaneensa erillisiä erityispe-

dagogiikan opintoja. Yksi opiskelija ilmoitti, että hänellä on vielä erityispedagogiikan peruskurssi kokonaan suorittamatta.

Neljännän vuosikurssin opiskelijoista viisi ilmoitti suorittaneensa vain pakollisen erityispedagogiikan peruskurssin. Kaksi ilmoitti suorittaneensa erityispedagogiikan sivuainetta. Kukaan ei ilmoittanut erillisistä erityispedagogiikan opinnoista.

Viidennen vuosikurssin opiskelijoista yhdeksän on suorittanut erityispedagogiikan peruskurssin. Kaksi opiskelijaa ilmoitti suorittaneensa erityispedagogiikan sivuaineen. Yksi opiskelija sanoi, että hänellä ei ole mitään erityispedagogiikan opintoja suoritettuna.

N:nnen vuosikurssin opiskelijoista kyselyyn vastasi vain kolme ja heistä kaikki olivat suorittaneet erityispedagogiikan peruskurssin. Maisteriopiskelijoista kahdeksan oli suorittanut erityispedagogiikan peruskurssin ja kaksi sivuaineen.

Kaikkiaan aineiston otos on hyvä ja laaja. Tutkimustuloksia tarkastellessa on kuitenkin syytä huomata, että yksittäisillä vuosikursseilla otos jäi pieneksi. Aineistoa oli kuitenkin riittävästi, sillä tutkielman saturaatiopiste täyttyy. Saturaatiolla eli kyläntymisellä tarkoitetaan sitä, että aineisto alkaa toistaa itseään. Tutkittavat henkilöt eivät siis anna tutkimusongelman kannalta enää uutta informaatiota. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 87.)

Kyselylomakkeeseen vastattiin nimettömästi, joten olen käyttänyt aineistoni järjestykseen seuraavanlaista merkintätapaa. Toisen vuoden opiskelijoiden vastaukset on merkitty T1–22. Eli vastaajat voivat olla esimerkiksi T1 tai T17. Kolmannen vuoden opiskelijat on merkitty K1–17, neljännän vuoden N1–7, viidennen V1–12 ja N:nnen vuosikurssin vastaukset ovat X1–3.

6 AINEISTON ANALYYSI

Päädyin analyysissäni aineistolähtöiseen analyysiin, sillä tutkimaani aihetta ei ole suoraan tutkittu aikaisemmin. En pysty siis käyttämään teoriakirjallisuutta sellaiseen analyysiin apuvälineenä. Puhtaan aineistolähtöisen analyysin tekeminen on kuitenkin lähes mahdotonta, sillä minulla on, totta kai, teoriapohjaista ja yleistä tietoa, johon aineistoani peilaan (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2010, 19–20).

Aineistolähtöinen laadullinen aineiston analyysi voidaan jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen, toinen aineiston ryhmittely ja kolmas teoreettisten käsitteiden luominen. Aineistoa pelkistettäessä aineistosta karsitaan tutkimuksen näkökulmasta kaikki epäolennainen pois. Se on informaation pilkkomista osiin tai tiivistämistä. Tutkimusongelma ohjaa, mitä aineistosta jätetään tutkimuksen ulkopuolelle. Pelkistetyistä aineistosta nostetaan analyysiyksiköt, jotka ovat yksittäisiä ilmaisuja kuvaavia sanoja. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 108–110.)

Aineistoa ryhmiteltäessä aineistosta tutkimukseen valitut alkuperäisilmaukset käydään läpi ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään luokiksi, joka nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tämän jälkeen seuraa aineiston abstrahointi. Siinä erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Siinä siis siirrytään alkuperäisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 110–111.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään empiirisestä laadullisesta aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jonka tuotoksena on aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Johtopäätösten tekemisessä tutkija yrittää ymmärtää, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin kaikissa vaiheissa. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 112–113.)

ALKUPERÄINEN ILMAUS	ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
"... mitättömät valmiudet erilaisten erityisoppilaiden kohtaamiseen."	Riittämättömät valmiudet	Riittämättömyys	
"... en saanut paljon tietoa ylipäättään kohtaamiseen ja opettamiseen, mutta eniten luokanopettajalle sopivaan käyttöön. Aineen opettajia ei juurikaan ole huomioitu."	Erityispedagogiikan opintojen laatu		
"Kaikenlaisten oppijoiden kohtaaminen..."	Kaikkien huomioiminen	Inklusiivisen koulun perusteet	Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kokemukset omista erityispedagogisista valmiuksistaan
"... ihmisten yksilölliseen kohtaamiseen."	Avoimuus erilaisuuden kohtaamiseen		
".. mitä kaikkia erityisoppilaiden ryhmiä on olemassa."	Erityisoppilaiden tunnistaminen		
"... eriyttäminen, monimuotoisia opetusmetodeja, yhteisopettajuus. Ylipäättään tärkeintä on kokeilla mikä kenenkin kohdalla toimii..."	Konkreettiset taidot		
"Tiedän, mitä mahdollisia apuvälineitä ja toimihenkilöitä kouluista löytyy avustamaan..."	Monialainen yhteistyö		

Taulukko 1: Esimerkki aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä tutkimuksessani.

Käyn seuraavissa kappaleissa läpi sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen aineistonanalyysini tuloksia. Kvalitatiiviset tulokset esittelen aineistosta ryhmittelemieni yläluokkien mukaan.

6.1 Kvalitatiivinen osio

Tässä tutkimuksessa tarkoitan erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla kaikkia niitä, jotka kärsivät jonkin asteisista oppimisen haasteista. He siis tarvitsevat opintoihinsa tukea. Tämä tuki voi olla minkä tasoista tahansa eli käyttämäni käsitteen määritelmä on laaja.

Olen jakanut aineistoni ensin seitsemään alaluokkaan, jotka ovat riittämättömät valmiudet, erityispedagogiikan opintojen laatu, kaikkien huomioiminen, avoimuus erilaisuuden kohtaamiseen, erityisoppilaiden tunnistaminen, konkreettiset taidot ja monialainen yhteistyö. Tämän jälkeen jaoin nämä kahteen pääluokkaan, jotka ovat inklusiivisen koulun perusteet ja riittämättömyys, joiden alla käyn alaluokkien sisällön läpi. (Taulukko 1.) Viimeiseksi analysoin vastauksia, joissa on mainittu muita ympäristöjä kuin yliopistokurssit, joissa opiskelijat kokevat saaneensa käytännön valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien kohtaamiseen.

6.1.1 Inklusiivisen koulun perusteet

Suurin osa opiskelijoista pystyi erottelemaan yksittäisiä tiiviisti inklusiivisen koulun periaatteisiin liittyviä huomioita. Osa vastaajista käsitteli vain oppilaan kohtaamista ja yleistä inklusiota vastauksissaan, kun taas osa kykeni selkeästi erottelemaan valmiuksia ja palveluita, joita inklusiivisessa koulussa vaaditaan.

Vastauksissa mainittiin jonkin verran kaiken inklusiivisen ajattelun pohjalla oleva kaikkien huomioiminen. Alaluokkina kaikkien huomioiminen ja erilaisuuteen avoimesti suhtautuminen kulkevat tavallaan käsikädessä. Luokittelin ne silti kahteen erilliseen alaluokkaan. Päätökseni takana on sanan ”*kaikki*” käyttäminen. Inkluu-

siosta puhuttaessa niin usein ajatus on, että se muokkaa opetuksen suurimmalle osalle sopivaksi. Opetus huomioi erityisoppilaat tai suurimman osan erityisoppilaisista. Inklusion tarkoitus on kuitenkin kehittää opetusta kaikille oppilaille sopivaksi. Siihen kuuluu siis jokainen lapsi ja nuori, myös niin sanotut tavalliset oppilaat. Opiskelijat vastasivat, että he osaavat ottaa kaikenlaisista taustoista tulevat oppilaat huomioon ja he ymmärtävät ajatuksen siitä, että kaikki ihmiset ovat erilaisia. He tahtovat suhtautua hyväksyvästi ja ymmärtäväisesti kaikkiin oppilaisiin ja ymmärtävät sen, että kaikilla oppilailla on ihmisarvo ja oikeus saada laadukasta opetusta. Yksi opiskelija mainitsi kärsivällisyyden kaikkien kanssa toimittaessa. Lisäksi he kokivat, että heidän tulee ottaa jokainen oppilas huomioon yksilönä.

”Kaikki tulee ottaa huomioon, ihmiset on erilaisia” on tullut kuultua useampaankin kertaan --. (T19)

Kaikkien oppilaiden huomioiminen mainittiin ainoastaan toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden vastauksissa. Vanhempien opiskelijoiden teksteissä erilaisuuden ja kohtaamisen teemoja käsiteltiin, mutta selkeästi vähemmän kuin toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksissa. Opiskelijat kokivat olevansa avoimempia kohtaamaan erilaisia oppilaita ja erilaisuutta. Tähän liittyi oleellisesti tiedon lisääntyminen erilaisista erityisoppilaista. Opiskelijat osasivat huomioida, että kaikkia eri ongelmista kärsiviä ei voi laittaa samanlaisiin ”ongelmalokeroihin”. He kokevat tärkeäksi yksilöiden huomioimisen eli sen, että jokainen oppilas on erilainen oppija, oli hänellä häiriöitä tai ei. Eräs opiskelija mainitsi saaneensa valmiuksia olla määrittelemättä ihmisiä.

-- ”ennakkoluuloni” ovat vähentyneet, eivätkä erityisnuoret vaikuta enää niin vaikeasti opetettavalta ryhmältä. (K1)

Myös erilaisuuden kohtaaminen mainittiin huomattavasti useammin toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden kuin tätä vanhempien vastauksissa. Ne, jotka erilaisuudesta puhuivat, olivat ymmärtäneet syvällisesti sen, että erilaisuus koskettaa meitä kaikkia ja ihmisten lokeroiminen normien mukaan ei ole hyväksyttävää. Monet opiskelijat mainitsivat erityispedagogisten opintojen lisänneen tietoisuutta erilaisista erityispiirteistä. Tietoisuuden lisääntyttyä he kokivat pystyvänsä tunnistaa

maan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Muutamat vastaajista kokivat, että erityispedagogiset opinnot olivat antaneet työkaluja myös tiedon etsimiseen sellaisessa tilanteessa, jossa he eivät pysty jotain oppilasta auttamaan. Tähän liittyy monialainen yhteistyö, joka oli myös mainittu vastauksissa.

Valmiuksia valmistautua siihen että noin 110% varmuudella luokassa on ”erityisapua” vaativa oppilas. (T7)

-- mutta päällimmäiseksi mieleen jäi, kuinka oppilas ohjataan avun pariin (kuraattori, koulupsykologi yms.). (K4)

Näiden lisäksi opiskelijat kertoivat konkreettisista käytännön taidoistaan opettaa ja ohjata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. He kävivät läpi valmiuksiaan nimenomaan kuvataideopetuksen näkökulmasta. Opiskelijat puhuivat rauhallisuudesta ja siitä, että esimerkiksi käytöshäiriöiden takana on useimmiten jokin syy. Tämän ymmärtäminen ja kärsivällisesti oppilaisiin suhtautuminen mainittiin valmiuksiksi nimenomaan käytöshäiriöisten ja oppimishäiriöisten kanssa toimimiseen. Muita esimerkkejä olivat muun muassa ADHD-oppilaiden ja autismin kirjon oireista kärsivien oppilaiden opettamisessa rutiinien ylläpito. Autismi kirjoon kuuluvien oppilaiden ja maahanmuuttajien kanssa kerrottiin käytettävän yksinkertaisia ohjeita, jotka voidaan esittää kuvallisesti ja jättää piirrettyinä esimerkiksi taululle oppitunnin ajaksi. Tasa-arvoinen opettaminen ja liikuntarajoitteisten huomioiminen niin työskentelyssä kuin fyysisessä oppimisympäristössä oli myös mainittu. Kaikkien oppilaiden vahvuuksien huomaaminen ja niiden tukeminen erityisesti henkilökohtaisella ohjauksella oli yksi olennaisimmista kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden itse mainitsemista vahvuuksista. Myös avustajien apuna käyttö oli huomioitu.

-- tärkeintä on luoda luottamussuhde oppilaan kanssa, muuten ei kannata metodejaan edes yrittää kokeilla/ soveltaa. (T21)

Koen, että minulla on valmiuksia tukea oppilaiden/ opiskelijoiden vahvuuksia, luoda soveltavia tehtäviä kuvataidetunneille ja tukea erilaisia ihmisiä kehittymään. (V7)

Konkreettisista taidoista puhuttaessa erityispedagogiikkaa sivuaineena tai erillisinä suorituksina suorittaneiden vastaukset erottuivat jonkin verran vain erityispedagogiikan peruskurssin suorittaneista. Ero ei ole valtavan suuri, mutta erityispedagogiikkaa enemmän opiskelleet osasivat laajemmin ja yksityiskohtaisemmin eritellä taitojaan eivätkä puhuneet niistä niin yleisellä tasolla kuin muut opiskelijat. He myös käyttivät joitain termejä, kuten eriyttäminen, joita vain peruskurssin suorittaneet eivät käyttäneet lainkaan.

Kuvataidetunnilla erityisoppilas herpaantuu helposti suuresta virikkeiden määrästä ja avustaja ei ole pahitteeksi. Maahanmuuttajien kanssa huomioitavaa: kielimuurit, kulttuuriset erot kuvistyyöaiheissa. -- Kehitysvammaiset: työskentelyolosuhteet (ulkona/sisällä), pyörätuoliliikkuvuus?, lyhytkasvuisuus -> tasojen korkeus/aina joku auttamassa. Oppimis/käyttäytymishäiriöiset: avustaja lähetyvillä, mahdollisuus tuuletua/käydä tauolla, open luennoissa saa esim. piirrellä tai tehdä jotain, että jaksaa olla paikallaan/keskittyä. (K14)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat löysivät omista taidoistaan paljon hyviä asioita. Opiskelijat osasivat kohtuullisesti eritellä valmiuksiaan, toki tietynlainen yleismaailmallisuus kulki läpi vastausten. Inklusioon tiiviisti liittyviä merkityksiä löytyi siis aineistosta useampia: kaikkien oppilaiden huomioiminen, avoimuus erilaisuuden kohtaamiseen, erityispiirteiden tunnistaminen, monialainen yhteistyö ja konkreettiset taidot opettaa myös erityistä tukea tarvitsevia oppilaita.

6.1.2 Riittämättömyys

Suuri osa vastauksista käsitteli riittämättömyyttä. Omat taidot ja valmiudet opettaa sekä kohdata erityisnuoria, mutta myös yliopisto-opintoihin kuuluvat erityispedagogiset opinnot, koettiin riittämättömiksi. Käyn ensin läpi opiskelijoiden ajatuksia heidän omien valmiuksiensa riittämättömyydestä ja tämän jälkeen ajatuksia heidän suorittamistaan erityispedagogisista opinnoista.

Suurin osa opiskelijoista kokee, että heillä ei ole minkäänlaisia valmiuksia tai heidän valmiutensa ovat todella heikot kohdata erityistä tukea tarvitsevia nuoria. Eri-tyisesti haastavaksi on mainittu oppilaiden tukeminen oman aineen näkökulmasta. Ratkaisujen tekeminen ja teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön koetaan vaikeaksi yliopistokurssien perusteella. Opiskelijat tuntevat olonsa epävarmaksi. Vastaukset ovat hyvin samanlaisia ja toistavat itseään. Valmiuksia ei ole tai ne ovat heikot.

Ei minulla ole mitään valmiuksia. Tai siltä tuntuu. (V2)

Koen, että en kykene näillä valmiuksilla yksin opettamaan eri ryhmiä niin hyvin kuin minulta opettajana odotettaisiin. (V6)

-- muistan sen olleen hirveää integraation hehkutusta, joka sai ainoastaan olon hyvin epävarmaksi. (N3)

Myös erityispedagogiikan peruskurssi keräsi valtavasti kritiikkiä. Kurssia moitittiin liian teoriapainotteiseksi. Kurssi antoi vain teoreettisen yleiskatsauksen erityispedagogiikan käsitteisiin. Kurssin ei koettu antaneen valmiuksia käytännön opetustyöhön lainkaan. Kurssi oli selkeästi suunnattu luokanopettajille. Kaikki käytännön esimerkit olivat alakouluikäisten opetukseen sovellettavia. Kuvataidetta, kuvataideopettajia tai aineenopettajien näkökulmaa ei huomioitu. Suurin osa kritisoi kurssia yleispäteväksi, kevyeksi ja ylimalkaiseksi. Muutama oli kokenut kurssin liian raskaaksi. Opintojen riittävyttä nykyaikana epäiltiin.

Tuntuu, että perusteiden kurssilla käydään vain pitkäaikaisempaa tukea, eikä lainkaan aineenopettajalle toimivia tukimuotoja. Jos itse tulen näkemään lasta kerran kaksi viikossa, en voi tehdä samoja asioita kuin luokanopettaja. (T5)

Erityispedagogiikan –peruskurssi itsessään antoi hyvin vähän itse käytännön elämässä toimivia ohjeita/apuja. Kurssi lähinnä tuntui esittelevän erilaisia ”erikoisoppilaita” ja tuntui lähinnä johdatukselta johonkin jatkokurssiin. Kaikki ”oikean elämän” esimerkit, joita näytettiin kurssilla, olivat

lisäksi alakoulusta, joka suurimmalle osalle KUVO –opiskelijoista ei ole pääasiallinen työllistymispaikka. (N1)

Kurssi perustui paljon erityispedagogiikan historiaan, teoriaan ja tilastoihin, huolimatta joistakin käytännön osuuksista. Ulkoa opetteleminen tenttiä varten ei millään tavalla palvellut käytännön osaamista, jolle tarvetta tulisi monen vuoden päästä. (V1)

Sen kurssin antama pohja on jotenkin niin ohut, se ei riitä. (V2)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat kokevat siis omat taitonsa ja valmiutensa vajavaisiksi. Taitoja toki on, mutta yleinen viesti, joka vastauksista välittyy, on epävarmuus. Erityispedagogiikan peruskurssi keräsi suuren määrän kritiikkiä.

6.1.3 Luentosalien ulkopuolelta hankittu kokemus

Riittämättömyyden kokemuksista huolimatta opiskelijat pystyivät erottelamaan joi-
tain erityisnuorten kohtaamisessa vaadittavia valmiuksia ja taitoja. Vastauksissa
korostuukin, että valmiuksia kohdata erilainen oppija ei saada luentosaleissa, vaan
taitoja kehittävä kokemus saavutetaan täysin toisaalla.

Useimmiten mainittuna oli opetusharjoittelut. Tässä ei ollut vaihtelua vuosiluokkien
kesken. Opetusharjoitteluissa osa opiskelijoista oli saanut hyvin ohjausta erityis-
nuorten ja -lasten kohtaamiseen ohjaavalta opettajalta. Ohjaava opettaja oli saat-
tanut kertoa omia kokemuksiaan ja toimintatapojaan tietynlaisten oppilaiden kans-
sa toimittaessa. Ohjaava opettaja oli myös saattanut kertoa, että harjoittelijan opet-
tamassa luokassa on erityistä tukea tarvitsevia nuoria. Erityisesti toisen ja kolman-
nen vuoden opiskelijat kokivat saaneensa eniten laadukasta ohjausta ja täten val-
miuksia erityispedagogisiin taitoihin juuri opetusharjoitteluissa. Toisen ja kolman-
nen vuosikurssin opiskelijat ovat suorittaneet opetusharjoittelunsa alakoulussa ja
yläkoulussa.

Opetusharjoittelu ja mahtava harjoittelun ohjaava opettaja olivat hyviä. Erityisesti ohjaava opettaja keskusteli paljon erilaisten oppilaiden kohtaamisesta ja jakoi kokemuksiaan miten oli toiminut. (T6)

Opetusharjoittelussa ohjaavien opettajien kanssa keskustellessa on saanut käytännönläheisempiä ohjeita ja kuullut opettajien omakohtaisia kokemuksia. Olen harjoittelussa päässyt myös itse olemaan mukana ja seuraamaan tunteja luokassa, johon oli integroitu erityisoppilaita, ja koen että siinä sai edes hiukan paremman käsityksen siitä, millaista erityisoppilaiden kohtaaminen on, vaikka en nyt tiedä sainko varsinaisia taitoja kovinkaan paljon. (K7)

Oli selkeää, että opetusharjoittelussa valmiudet olivat lisääntyneet usealla opiskelijalla. Mielipiteet kuitenkin jakautuivat vahvasti harjoittelun ohjauksen riittävydestä. Kun toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden kokemukset harjoittelun ohjaavista opettajista olivat pääosin myönteisiä, kokivat vanhemmat opiskelijat ohjauksen pääosin riittämättömäksi. Poikkeuksiakin toki löytyi.

-- opetusharjoittelussa oppii parhaiten, mutta en sielläkään saanut valmiuksia (opetusta, keskustelua, johdatusta tms.) erityisoppilaiden kohtaamiseen/opettamiseen. Kaikki kokemus erityisoppilaista tulee koulutuksen ulkopuolelta. (V5)

Opetusharjoitteluissa ohjaaja on saattanut sanoa jos luokassa on joitakin erityisryhmiin kuuluvia, mutta heitä on ollut vaikea kohdata, kun meille ei koskaan kerrottu keitä he olivat. (K11)

Lähinnä opetusharjoittelun ohjaajilta tyyliin "-- on sitten vähän sellainen ja tällainen. Katso ettei tökkää saksilla ketään" On tuntunut siltä että he ovat olettaneet että tiedän miten pitää toimia. (T22)

Viidennen vuosiluokan opiskelijan tavoin suurin osa opiskelijoista koki saaneensa valmiuksia koulutuksen ulkopuolelta. Lähes yhtä paljon kuin opetusharjoitteluja mainittiin, mainittiin myös erilainen työkokemus erityisesti opettajan sijaisuuksina,

koulunkäyntiavustajina, vanhusten tai kehitysvammaisten ohjauksessa sekä mielenterveys- ja nuorisotyössä. Monet, jotka olivat vastanneet saaneensa valmiuksia opetusharjoitteluisissa totesivat, että suurin osa taidoista on kuitenkin tullut työkokemuksen myötä. Vastaajat kokivat saaneensa valmiuksia myös, mikäli lähipiiriin kuului erityistä tukea tarvitseva henkilö. Esimerkiksi vastaajien perheissä tai ystävien joukossa saattoi olla autismin kirjoon kuuluvia henkilöitä tai mielenterveysongelmista kärsiviä.

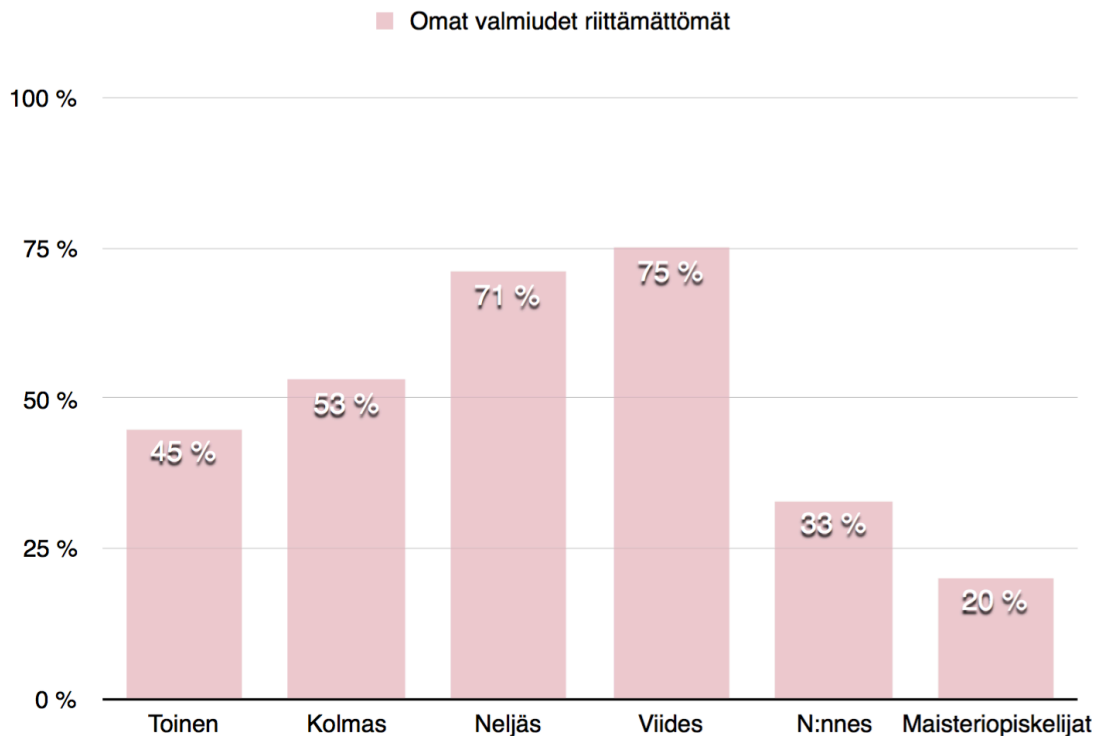
6.2 Kvantitatiivinen analyysi

Alun perin ajattelin, että tarvitsisin kvantitatiivisen analyysin osiota analysoidaan selittäviksi kysymyksiksi tarkoittamiani, taustatekijöitä selvittäviä, kysymyksiä. Laadullista aineiston analyysiä tehdessäni riittämättömyyttä kuvaavia vastauksia oli kuitenkin suhteessa muihin vastauksiin niin merkittävä määrä, että koin sen avaamisen tilastollisesti tärkeäksi.

Lähtökohtaisesti olin kuvitellut, että opiskelijoiden vastaukset olisivat hyvin vuosikurssisidonnaisia ja mahdollisesti erityispedagogiikan sivuaineen suorittaneiden vastaukset olisivat poikkeavia muiden vastauksista. Vastaukset eivät vaihdelleet suuresti vuosiluokkien välillä. Varsinkin kokemus riittämättömyydestä yhdisti vastauksia. Inklusiivisen koulun periaatteisiin perustuvia vastauksia ja omia konkreettisia valmiuksia pystyivät toisen ja kolmannen vuosiluokan opiskelijat antamaan hieman enemmän kuin sitä vanhemmat opiskelijat.

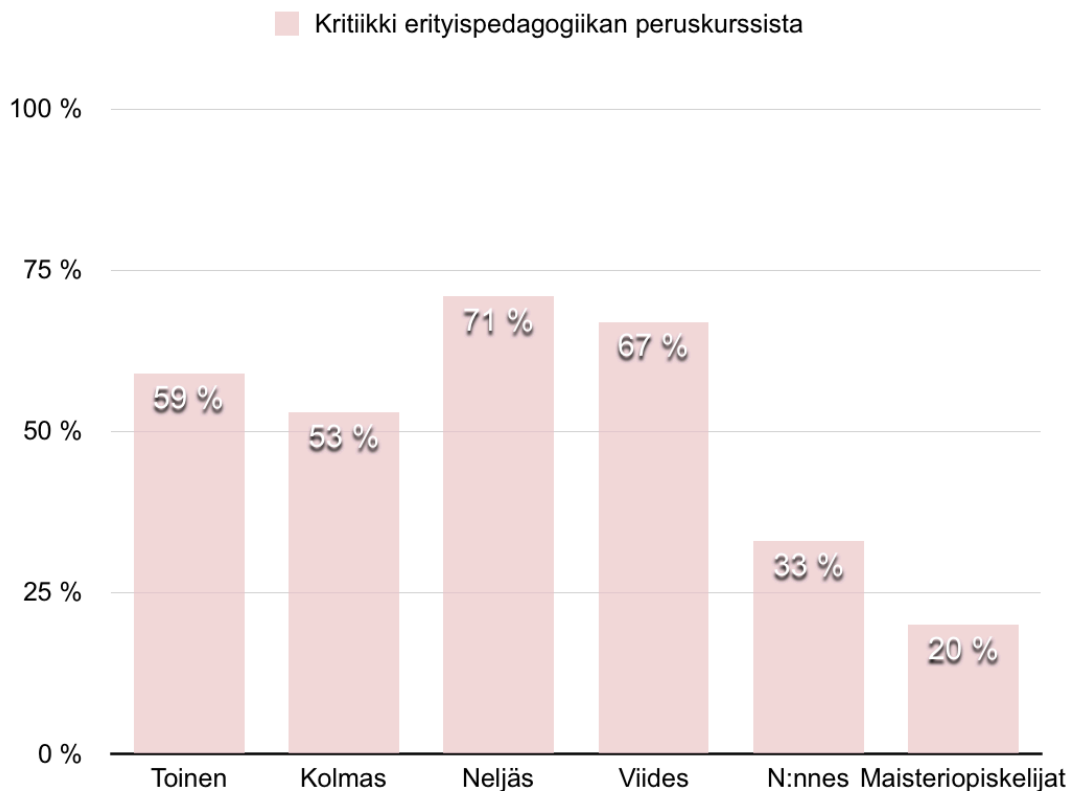
Kaikista 71 vastaajasta omat valmiutensa riittämättömäksi kohdata erityistä tukea tarvitsevia kuvataideluokassa määritteli 36 opiskelijaa. Tämä tarkoittaa 51 prosenttia kaikista vastaajista. Vuosikursseittain tarkasteltuna toisen vuoden opiskelijoista 22 vastaajasta 10, eli 45 prosenttia, koki valmiutensa riittämättömiksi. Kolmannen vuosiluokan vastaajista yhdeksän 17 vastaajasta, eli 53 prosenttia vastasi näin. Neljännen vuosiluokan vastaajista riittämättömyyden tunteita ilmaisi viisi seitsemästä eli 71 prosenttia. Viidennen vuosiluokan 12 vastaajasta yhdeksän koki taitonsa riittämättömiksi. Tämä tarkoittaa 75 prosenttia vastaajista. N:nnen vuoden

kolmesta vastaajasta yksi koki taitonsa mitättömiksi. Tämä tarkoittaa 33 prosenttia. Maisteriopiskelijoita vastasi kyselyyn 10 ja heistä kaksi eli 20 prosenttia koki olonsa epävarmaksi. (Taulukko 2.)



Taulukko 2: Opiskelijoiden kokemus riittämättömistä valmiuksista.

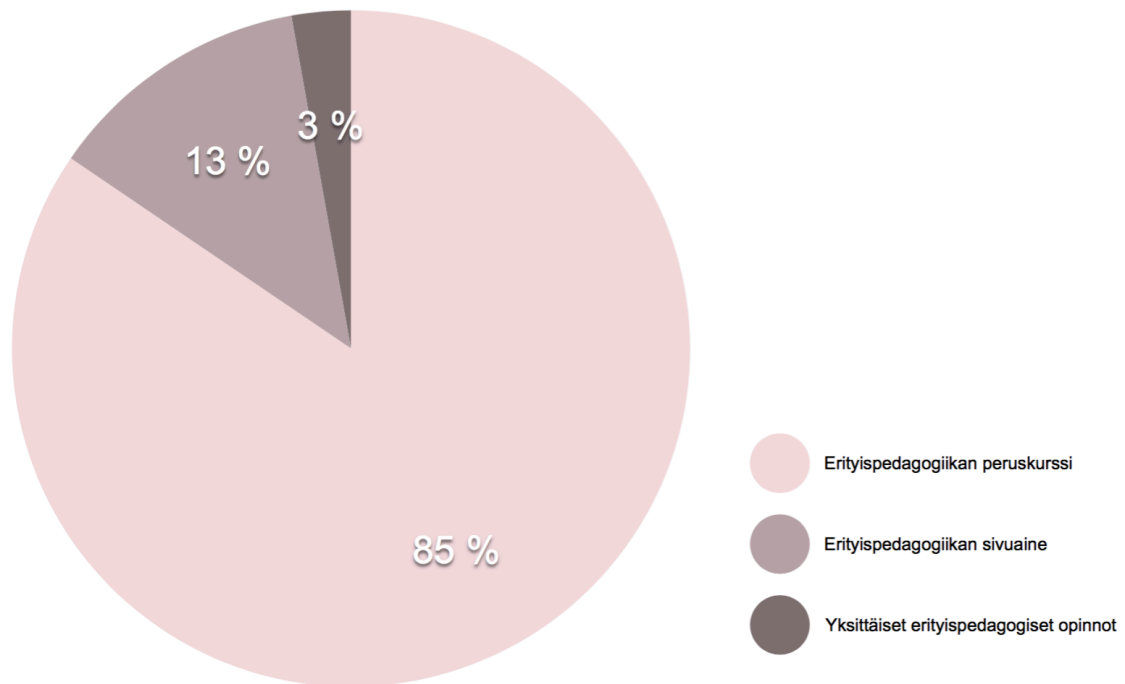
Myös erityispedagogiikan pakollisen kurssin sisältöä kritisoitiin vuosiluokasta riippumatta. 71 vastaajasta 38 tahtoi kritisoida tässä yhteydessä erityispedagogiikan opintoja. Tämä tarkoittaa 54 prosenttia kyselyyn vastanneista kuvataidekasvatuksen opiskelijoista. Toisen vuosikurssin opiskelijoista 13, eli 59 prosenttia, kolmannen vuosikurssin vastaajista yhdeksän, eli 53 prosenttia, neljännen vuosikurssin vastaajista viisi, eli 71 prosenttia, viidennen vuosikurssin vastaajista kahdeksan, eli 67 prosenttia, N:nnen vuosikurssin opiskelijoista yksi, eli 33 prosenttia, ja maisteriopiskelijoista kaksi, eli 20 prosenttia, koki erityispedagogiikan pakollisen peruskurssin sisällön riittämättömäksi. (Taulukko 3.)



Taulukko 3: Kritiikki erityispedagogiikan peruskurssista

Tahdon painottaa, että kokemukset riittämättömyydestä on kerätty avoimilla kysymyksillä. En ole puhunut riittämättömyydestä, epävarmuudesta tai vaillinaisista valmiuksista missään vaiheessa kyselyä esitellessäni tai kysymysten asettelussa. En myöskään ole itse kritisoinut erityispedagogiikan opintoja aineistoa kerätessäni.

Alun perin määrällisiksi kysymyksiksi ajatteleman kysymykset antoivat kuitenkin informaatiota vanhempien opiskelijoiden vastausinnosta ja koko kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan kuuluvien opiskelijoiden innokkuudesta valita erityispedagogiikan sivuaine tai suorittaa vapaaehtoisia irrallisia erityispedagogiikan kursseja.



Taulukko 4: Opiskelijoiden suorittamat erityispedagogiikan kurssit.

Koska varsinkin pakollinen erityispedagogiikan kurssi koetaan riittämättömäksi ja huonosti aineenopettajaopiskelijoille sopivaksi, on mielenkiintoista nähdä, kuinka paljon erityispedagogiikan sivuainetta valitaan ja kuinka moni suorittaa erillisiä erityispedagogisia opintoja. Kaikista 71 vastaajasta yhdeksän vastaajaa on sanonut suorittavansa tai suunnittelevansa suorittaa erityispedagogiikan sivuaineen. Tämä tarkoittaa 13 prosenttia opiskelijoista. Kaikista vastaajista kaksi kertoi suorittaneensa erillisiä erityispedagogisia opintoja. Se on kolme prosenttia kaikista vastaajista. 85 prosenttia opiskelijoista suorittaa siis vain erityispedagogiikan peruskurssin opintojensa aikana. (Taulukko 4.)

7 TUTKIELMAN TULOKSET

Käyn seuraavaksi tutkielmani tuloksia läpi. Vastaan ensimmäiseksi tutkimuskysymykseeni. Tämän jälkeen vastaan johdannossa asettamiini lisäkysymyksiin. Yhdistän tuloksissa triangulaation mukaisesti niin kvalitatiivisesta kuin kvantitatiivisesta analyysistä nousseita vastauksia.

7.1 Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden valmiudet opettaa erityisoppilaita

Kuvataidekasvatuksen opiskelijat antoivat omista valmiuksistaan opettaa ja kohdata erityisoppilaita varsin välttävän arvion, mikä on linjassa jo kentällä toimivien opettajien valmiuksista tehtyjen tutkimuksien kanssa. Opiskelijat pystyivät luettelemaan joitain konkreettisia taitoja ja valmiuksia, joita heillä on erityisoppilaiden opettamiseen ja kohtaamiseen. Suurin osa valmiuksista oli kuitenkin periaatteellisia arvokysymyksiä ja sitä ilmapiiriä kuvaavia, jossa erityisoppilaat ovat inklusion mukaisesti integroituina niin sanottuihin tavallisiin luokkiin.

Konkreettisten taitojen luettelu, moniammatillisen yhteistyön merkityksen ymmärtäminen ja erityisoppilaiden tunnistaminen painottui toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden sekä erityispedagogiikkaa sivuaineena opiskelevien vastauksiin. Erityispedagogiikan peruskurssi suoritetaan toisen opiskeluvuoden syksyllä, joka voi selittää tätä. Konkreettisia opetusmetodeja, eriyttämistä tai muita erityispedagogiikan termistöön liittyviä sanoja, taitoja tai käsitteitä ei vastauksista juuri ilmenyt. Opiskelijat kokivat koulutuksen antaneen heille nimenomaan teoreettista tietoa.

Yleisesti ottaen kaikilla vuosikursseilla oli merkittävä määrä opiskelijoita, jotka vastasivat omien valmiuksiensa olevan puutteelliset. Opiskelijat tiedostivat, että koulumaailma muuttuu ja opettajalta odotetaan, että hän pystyy kohtaamaan ja opettamaan kaikenlaisia opiskelijoita. He eivät kuitenkaan kokeneet ainakaan tällä hetkellä taitojaan riittäviksi kaikkien oppilaiden laadukkaan opetuksen turvaamiseksi.

Kuten sanoin, riittämättömyyden tunteita esiintyi tasaisesti kaikkien vuosikurssien vastauksissa, mutta erityisesti vanhempien opiskelijoiden vastauksissa.

Jo kentällä toimivat opettajat yleisesti suhtautuvat myönteisesti inklusiivisen koulun toteuttamiseen. Silti opettajat kokevat, etteivät he ole valmiita vastaamaan haasteisiin, jotka inklusion myötä ovat kuitenkin väistämättömiä. Opettajilla ja selkeästi myöskään uusilla valmistuvilla opettajilla ei ole resursseja ja ammattitaitoa kohdata ja opettaa koko ikäluokkaa. Resurssien ja voimavarojen ollessa riittämättömät, on erityistä tukea tarvitsevien opettaminen haastavaa. (Ikonen & Virtanen 2007, 15, 20, Bain & Hasio 2011, 33–39.) Myös aineenopettajilla pitää olla valmiudet tunnistaa oppilaiden yksilölliset piirteet ja tarpeet oppimisessa ja pystyä muokkaamaan opetustaan niiden mukaan. (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 70.) Opetusryhmien muuttuessa yhä monimuotoisemmiksi, opettajien tulee hallita oma oppiaineensa, mutta heillä pitää myös olla eriyttämisen- ja soveltamistaitoja (Lappalainen & Mäkihonko 2004, 71).

Mielestäni opiskelijoiden arvomaailma kohtaa erittäin hyvin inklusiivisen arvomaailman. Tutkimukseni mukaan he arvostavat erilaisuutta ja ymmärtävät, että olemme kaikki erilaisia ja se on rikkaus. He suhtautuvat avoimesti kaikkiin ihmisiin. Opiskelijat ymmärtävät, että inklusiivisen koulun toteutumiseen pyritään yhä enemmän ja se vaatii paljon myös opettajalta. He ymmärtävät moniammatillisen yhteistyön merkityksen erityisoppilaiden elämässä ja opetuksessa. Opiskelijat eivät kuitenkaan usko olevansa vielä valmiita käytännössä erityisoppilaiden opettamiseen. Mitä pidempään opiskelijat ovat kuvataidekasvatusta opiskelleet, sitä vavajaisemmiksi omat taidot koetaan. Myös erityispedagogiikkaa sivuaineena opiskelleet kokivat omat taitonsa riittämättömiksi.

7.2 Käytännössä tekeminen ja kokeileminen kehittää valmiuksia

Suurin osa vastaajista koki parhaaksi tavaksi oppia taitoja erityisoppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen käytännössä tekemällä. Yliopiston järjestämät opetusharjoittelut ja oma työkokemus nousivat päällimmäisiksi. Lisäksi henkilökohtaiset

kokemukset lähipiiriin kuuluvien erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden haasteista olivat tarjonneet valmiuksia erilaisuuden tukemiseen opettajana.

Suurin osa opiskelijoista mainitsi opetusharjoittelun erityistä tukea tarvitsevien kanssa toimimisen kehittäjäksi. Opetusharjoittelussa opiskelijat olivat päässeet seuraamaan erityistä tukea tarvitsevien opetusta käytännössä tai päässet itse opettamaan ryhmiä, joissa tällaisia oppilaita oli.

Haasteeksi oli ilmaantunut kuitenkin, että ohjaavat opettajat eivät kertoneet ryhmissä olevista integroiduista erityisoppilaista tai he kertoivat, että luokassa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, mutta eivät sitä, keitä he ovat tai miten heidän kanssaan kannattaisi toimia tai millaista tukea he tarvitsevat. Opiskelijat kokivat jääneensä hieman tyhjän päälle itse soveltamaan opetusta niin sanotusti lennosta. Tämä ongelma nousi esiin myös teoriakirjallisuudessa. Harjoitteluja kyllä on, mutta opettajat eivät salassapitovelvollisuuden takia saa kertoa oppilaidensa asioista ulkopuolisille henkilöille. Teorian yhdistäminen käytäntöön ei siis toteudu, kun jo tiedossa olevaa teoriaa ei saada yhdistettyä esimerkiksi konkreettisiin tukimuotoihin tai opetusmetodeihin.

Toisen ja kolmannen vuosikurssin vastaajissa oli opiskelijoita, jotka kiittelivät erityisesti todella hyvää ohjausta opetusharjoittelussa. He olivat ohjaavan opettajan opetusta seuraamalla, hänen kanssaan käytyjen keskustelujen ja konkreettisten vinkkien, miten tiettyjä oppilaita kannattaa opettaa, avulla kokeneet saaneensa harjoittelusta todella paljon irti nimenomaan erityisoppilaiden opettamisen näkökulmasta.

Myös toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden vastauksissa esiintyi kuitenkin näkökulmia, joissa ohjaavat opettajat eivät olleet käsitelleet erityisoppilaiden opetusta. Koen, että tämä selittyy sillä, että joku tai jotkut opetusharjoitteluja ohjaavista opettajista keskittyvät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta puhumiseen enemmän kuin toiset. Toisissa luokissa saattaa myös olla enemmän tai näkyvämmän oppimisensa avuksi erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, jolloin asian käsittely on ilmeisempää. Kaikki opiskelijat eivät myöskään ole välttämättä opetusharjoittelussa päässeet opettamaan sellaista luokkaa, jossa erityistä tukea tar-

vitsevia olisi integroituina. He eivät ole päässeet käytännössä kokeilemaan taitojaan, jolloin epävarmuuden tunteet ovat hyvin luonnollisia. Suurinta osaa ihmisistä pelottaa tuntematon. Kaikkien suomalaisessa yliopistossa opettajaksi opiskelevien opintoihin kuuluu opetusharjoittelua (Kesälahti & Väyrynen 2013, 57). Kuvataideopiskelijoiden pitäisi kuitenkin päästä harjoittelemaan käytännössä erityistä tukea tarvitsevien opettamista nimenomaan kuvataideluokassa (Bain & Hasio 2011, 33–39).

Myös aiemmin hankittu työkokemus oli suuressa roolissa vastauksissa. Opiskelijat kokivat saaneensa valmiuksia erityisoppilaiden opettamiseen todella monipuolisesti erilaisissa tehtävissä. Eniten valmiuksia kokivat saaneensa opiskelijat, jotka olivat aikaisemmin työskennelleet koulunkäyntiavustajina tai tehneet paljon opettajan sijaisuuksia. Myös lastentarhassa ja vanhusten hoidossa työskennelleet kokivat saaneensa kokemusta. Lisäksi erilaisissa nuorisotyön tehtävissä toimineet, kuten rippikouluohjaajina ja partiossa työskennelleet, kokivat työkokemuksensa olevan hyödyksi nyt kuvataideopettajaksi opiskeltaessa.

Vastauksista näkyi usko siihen, että käytännössä tekeminen, näkeminen ja kokeileminen johtaa parhaiten taitojen kehittymiseen. Monessa vastauksessa mainittiin, että koulussa istumalla ei ole saatu vielä mitään käytännön taitoja erityisoppilaiden opettamiseen. Vaikka omat taidot koettiin tällä hetkellä vajaiksi, uskoivat opiskelijat siihen, että viimeistään jonkun aikaa työelämässä toimittuaan, taidot tulisivat kyllä karttumaan.

7.3 Kuvataideopiskelijoiden mielipide erityispedagogisista opinnoista

Suurin osa opiskelijoista on suorittanut tai aikoo suorittaa vain erityispedagogiikan peruskurssin. Kurssin sisältöön ei oltu tyytyväisiä. Kurssia kritisoitiin teoriapainotteiseksi. Kurssin sisältö käsitteli heidän mielestään aihepiirejä vain yleisellä tasolla. Eräs opiskelija kuvaili mielestäni osuvasti kurssia johdatuksena johonkin jatkokurssiin, joka ei kuulu kuvataidekasvatusta pääaineena opiskelevien opintoihin. Kurssi koettiin teoreettisesti raskaaksi, mutta ohueksi sisällöltään, mitä tuli käytän-

nön opetustyöhön. Käsitteiden, erityispedagogiikan historian ja teorian opiskelu on kieltämättä tietopainotteisuudessaan raskas, mutta konkreettisten taitojen kehittymisen kannalta kevyt, yleismaailmallinen ja ohut.

Teoriapainotteisuuden lisäksi kritisoitiin, että ne muutamat käytännön elämään sovellettavissa olevat osiot oli suunnattu täysin luokanopettajille. Opiskelijat moittivat sitä, että esimerkit oli suunnattu niin suoraan alakouluikäisten opetukseen, että niiden soveltaminen aineenopettajan työvälineiksi yläkouluikäisten teinien kanssa työskentelyyn oli mahdotonta. Monilla oli tunne, että kurssilla ei huomioitu lainkaan kurssille osallistuvia, kurssia pakollisena suorittavia kuvataidekasvatuksen opiskelijoita, tulevia aineenopettajia. Lisäksi kurssin suoritusmuotoa moitittiin. Tärkeiden asioiden ulkoa pänttäämistä tenttiä varten ei koettu millään tavalla tukevan oppimista tai asioiden muistamista vielä vuosien jälkeenkin kentälle siirryttäessä.

En odottanut, että opiskelijat kritisoisivat näin paljon erityispedagogiikan opintoja. En kysynyt tai vihjannut missään vaiheessa erityispedagogiikan peruskurssin laadusta mitenkään. Tarkoitukseni ei ollut kerätä palautetta yksittäisestä kurssista, sen sisällöistä ja toimivuudesta. Silti tasaisesti kaikkien vuosikurssien opiskelijat kritisoivat heille pakollista peruskurssia. Vuosien varrella erityispedagogiikan peruskurssin vastuunopettaja on vaihtunut, mutta ilmeisesti kurssin sisältö on pysynyt samanlaisena vuodesta toiseen, sillä kaikki eri vuosikurssien opiskelijoiden antama kritiikki oli hyvin samanhenkistä ja kritisoi samoja asioita.

Vastauksista kuitenkin kävi ilmi, että opiskelijat pitivät erityispedagogisia taitoja tärkeänä. He myös toivoivat, että olisivat saaneet juuri tältä kurssilta paremmat lähtökohdat erityisoppilaiden kohtaamiseen. Kurssin ei koettu tällaisenaan vastaavan inklusiivisen koulun asettamaan tarpeeseen.

Aiemmin on tutkittu, että opettajankoulutuksen erityispedagogisten opintojen vähyys vaikuttaa osaltaan siihen, että opettajat eivät koe olevansa päteviä opettamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (Ikonen & Virtanen 2007, 16). Kuvataidekasvatuksen opiskelijat suorittavat yhden pakollisen erityispedagogiikan kurssin (Taiteiden tiedekunta 2015, 25). Tämän tutkimuksen perusteella ongelma on myös erityispedagogisten opintojen sisällöissä. Ne eivät tässä muodossa tue opiskelijoita.

den valmiuksien kehittymistä. Opiskelijoiden pitää saada riittävät valmiudet opinnoissaan muokata opetustaan kaikille oppilaille sopivaksi, huomaamaan oppilaiden erilaisuudet ja ottaa käyttöön erilaisia uusia opetusmenetelmiä (Bain & Hasio 2011, 33–39).

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen lopussa tutkijan tulee pohtia tutkimuseettisiä kysymyksiä ja arvioida oman tutkielmansa luotettavuutta. Tieteellisissä tutkimuksissa ja tutkielmissa on tavoitteena, että virheitä ei synny. Silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226.)

Tutkijan eettiset kannat vaikuttavat hänen tieteellisessä työssä tekemiin ratkaisuihin. Sitä kutsutaan tieteen etiikaksi. Tieteen etiikkaa voidaan tarkastella viiden kysymyksen kautta. Millaista on hyvä tutkimus? Onko tiedon jano hyväksyttävää ja onko hyväksyttävää kaikissa asioissa? Mitä tutkitaan eli miten tutkimusaiheet valitaan? Millaisia tutkimustuloksia tutkija saa tavoitella ja koskevatko ne ns. vahingollisia seikkoja ja millaisia keinoja tutkija saa käyttää? (Sarajärvi & Tuomi 2009, 125–126.)

Minulla oli tutkimusaiheeseen oma henkilökohtainen lähtökohta. Tiedostin tämän koko tutkimuksen teon ajan ja pyrin unohtamaan omat mielipiteeni ja ennakkoletukseni. Lopullinen tutkimustulos poikkesikin omista ennakkoletuksistani merkittävästi. Pyrin rakentamaan kyselylomakkeen niin, että omat ennakkoletukseni eivät näkyisi ja kysymykset antaisivat mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien omalle ajattelulle, ja näin ollen saisin mahdollisimman tarkan kuvan tutkittavien kokemuksista. Johdattelevuuden kitkeminen oli itselleni ensiarvoisen tärkeää.

Tutkijapositioni on ollut erikoinen, sillä olen päätenyt tutkimaan aihetta, josta minulla on ennakkoletuksia, mutta lisäksi tutkittavana on ollut oma yhteisöni, opiskelijakollegani. Koska tunnen vähintään jollain tasolla henkilökohtaisesti haastateltaviani ja he tuntevat minut, koin anonyymien kyselyn parhaaksi tavaksi kerätä aineistoni. Aineistonkeruutilanteissa anonymiteetti ja välimatka voivat luoda tietynlaista avoimuutta, joka ei välittömässä kanssakäymisessä olisi välttämättä edes mahdollista (Rastas, Ruusuvuori & Tiittula 2005, 267). Anonyymisyys toimi tutkimuksessani hyvin. Sain avoimia vastauksia, joista ei näkynyt, että vastaajat olisivat käyttäneet itsesensuuria. Jos opiskelijat kokivat olevansa jossain hyviä, he ilmaisivat sen. Opiskelijat antoivat myös perusteltua kritiikkiä niistä asioista, jotka kokivat

kritiikin arvoisiksi. Joistain oman vuosikurssini antamista vastauksista tunnistin henkilöitä vastausten tai käsialan perusteella. Nämä eivät vaikuttaneet kuitenkaan analyysiin tai tutkimustuloksiin mitenkään. Vastaukset olivat hyvin linjassa muun aineiston kanssa eivätkä vaikuttaneet kokemukseeni aineistosta suuntaan tai toiseen.

Yksi merkittävä hyvän tutkimuksen kriteeri on johdonmukaisuus. Laadullisen tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus konkretisoituu argumentaatiossa, kuten siinä, miten ja millaisia lähteitä käyttää. Tutkijan on tiedettävä, mitä tekee. Hyvä tutkimus on myös eettisesti kestävä. Tutkijan on huolehdittava, että tutkimussuunnitelma on laadukas, valittu tutkimusasetelma on sopiva ja tulosten raportointi hyvin tehty. Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 126–127.) Olen pyrkinyt siihen, että tutkielmani etenee loogisesti ja on rakenteeltaan johdonmukainen ja tiivis. Olen esitellyt juuri ne seikat, jotka koen tärkeiksi tutkimuksen kannalta. Teoriakirjallisuutta ei omanalani näkökulmasta löytynyt, mikä johti siihen, että vuoropuhelua teorian kanssa tutkimustuloksia käsiteltäessä ei pystynyt kovin laajasti käymään. Löysin yhden englanninkielisen teoksen, joka käsittelee erityisoppilaiden kuvataideopetusta. Kirjaa ei ollut valitettavasti kuitenkaan saatavilla missään suomalaisessa kirjastossa tai kirjakaupassa. Teoriakirjallisuuteni on sovellettu kasvatustieteen kirjallisuudesta. Lisäksi olen soveltanut monikulttuurisen taidekasvatuksen kirjallisuutta. Aiheesta löytyi kuitenkin hyviä artikkeleita arvostetuista taidekasvatuksen kansainvälisistä tieteellisistä lehdistä. Näistä sain hyvän pohjan erityisoppilaiden kuvataideopetuksen tarkasteluun.

Tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Uskottavuus perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 132.) Hyvän tieteellisen käytännön periaatteita ovat, että tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä kuin tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissakin. Tutkimuksessa sovelletaan tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimus on tieteellisen tiedon luonteen mukaisesti avoin ja vastuullinen viestinnässään ja tuloksia julkaistessaan. Tutkimus suunnitellaan, toteutetaan ja siitä raportoidaan ja siinä syntyneet tietoaineistot tallennetaan

tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Tutkimusluvut on hankittu ja vaadittaessa on tehty eettinen ennakoarviointi. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman tarkka ja huolellinen aineistoa analysoidessani ja siitä johtopäätöksiä vetäessäni. Mielestäni tiedonhankintatapani ovat olleet eettiset, onhan kyselylomake yksi perinteisimmistä aineistonkeruutavoista. Lisäksi eettisyyttä mielestäni lisää se, että olen kerännyt aineiston anonymisti. Tällöin mahdolliset henkilökohtaiset suhteet eivät ole voineet vaikuttaa aineistooni. Aineistoni on kerätty täysi-ikäisiltä opiskelijoilta ja kyselyyn vastaaminen on ollut heille vapaaehtoista. Kysely on toteutettu rajatussa tilassa ja ajassa, joka on saattanut vaikuttaa jonkin verran vastausten laajuuteen.

Tutkimusprosessin lisäksi laadullisen tutkimuksen arviointi on tutkijan luotettavuuden arviointia. Tutkija on tutkimuksen keskeisin tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Olen jo johdantoluvussa käsitellyt oman suhteeni tutkimusongelmaan ja pyrkinyt painottamaan tutkivani opiskelijakollegoideni kokemuksia. Olen myös esitellyt aineistonkeruutilanteen. Olen pyrkinyt avaamaan mahdollisimman avoimesti valintojani esimerkiksi siitä, miksi olen valinnut tietyt opiskelijat kyselyyn ja jättänyt osan ulkopuolelle. Olen käsitellyt aineiston laadullisen aineistolähtöisen analyysin ohjeiden mukaan, joten analyysi on eettisesti toteutettu. Tarkka selostaminen ja avoin muuttujien esittely lisää merkittävästi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227).

Tutkimuksissa arvioidaan myös niiden reliaabeliuutta ja validiutta. Reliaabelius tarkoittaa, että tutkimuksen mittaustulokset ovat toistettavissa. Sillä tarkoitetaan tutkimuksen kykyä antaa ei sattumanvaraista tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226.) Tutkimustulokseni on toistettavissa, sillä olen esitellyt tarkasti, minkälaisista vastaajista ja kysymyksistä aineistoni koostuu. Olen myös esitellyt vastaajamäärät hyvin tarkasti. Tietysti avoimien kysymyksien vastausten saaminen samanlaisina uudestaan on haastavampaa kuin määrälliseen aineiston. Nämä vastaukset ovat kuitenkin totta tässä kontekstissa.

Reliaabeliuuden lisäksi tutkimuksista arvioidaan niiden validiutta. Tämä tarkoittaa mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoitus mitata. Kysymyslomakkeissa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kysymyksiin saadaan kyllä

vastaukset, mutta vastaajat ovat saattaneet ymmärtää kysymykset eri tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. Jos tutkija kuitenkin analysoi saamansa vastaukset alkuperäisten odotustensa mukaisesti, ei saatuja tuloksia voida pitää tosina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226–227.) Koen, että aineistoni on validi, sillä kysymyslomakkeisiin annetut vastaukset vastasivat esittämiini kysymyksiin hyvin. Toki muutamat vastaukset ovat menneet ohi kysymyksestä, näissä on kuitenkin ollut jotain muuta olennaista informaatiota tutkimukselleni, joten en ole niitä hylännyt. Pääpiirteittäin vastaukset ovat kysymyksen asettelun sisällä. Vastaukset myös toistavat itseään kiitettävästi, joten tutkimuksen saturaatiopiste on ilmiselvästi täytynyt. Tutkimuksen validiutta voidaan myös tarkentaa käyttämällä triangulaatiota eli yhdistelemällä useita eri tutkimusmenetelmiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 228.) Oma tutkimukseni koostuu sekä kvalitatiivisesta että kvantitatiivisesta aineistosta. Lisäksi olen analysoinut myös avoimilla kysymyksillä saamaani laadullista aineistoa määrällisen tutkimuksen keinoin todistaakseni, korostaakseni ja painottaakseni laadullisen aineistolähtöisen analyysini tuottamia tuloksia.

Kaiken kaikkiaan olen tyytyväinen tutkielmaani ja koen onnistuneeni siinä. Mielestäni tutkimus on laadukas sekä luotettavasti ja eettisesti toteutettu. Koen tutkimukseni olevan toistettavissa ja uskon, että se tuottaisi toistettaessa hyvin samansuuntaisen tuloksen. Olen tiedostanut, että oma aikaisempi tietoni ja omat kokemukseni ovat vaikuttaneet merkittävästi tutkijanpositiooni sitä vahvistaen. Vaikka asemani osana opiskelijayhteisöä voisi vääristää tutkimustuloksia, uskon pysyneeni omien mielialpiteitteni vaikutuksen minimoimiseen.

9 POHDINTA

Suomalainen koulu muuttuu yhä inklusiivisemmaksi, ja vaikka koulujärjestelmän muutos on kankea ja hidas, on korkeakoulujärjestelmän muutos vielä tätäkin kankeampi ja hitaampi. Inklusiiviseen kouluun on pyritty jo vuosikymmenien ajan ja silti opettajankoulutus ei ole pysynyt tämän muutoksen mukana.

Teoriakirjallisuudesta on havaittavissa, että opettajankoulutuksen muutosta inklusiivisempaan suuntaan on tutkittu ja edistetty lähinnä luokanopettajien näkökulmasta. Tämä oli havaittavissa myös aineistossani. Luokanopettajakoulutuksen saaneet kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman maisteriopiskelijat eivät kritisoineet erityispedagogiikan opetusta ja kokivat omat taitonsa kohdata ja opettaa erityisoppilaita huomattavasti varmemmiksi kuin kuvataidekasvatuksen opiskelijat. Ainoat omia taitojaan epäilleet ja erityispedagogiikan kurssia kritisoineet kuvataidekasvatuksen maisteriopiskelijat, olivat sellaisia, jotka tulivat muista oppilaitoksista ja olivat suorittaneet erityispedagogisista opinnoista ainoastaan Lapin yliopiston järjestämän erityispedagogiikan peruskurssin. Maisteriopiskelijoiden vastaukset poikkesivat muiden opiskelijoiden vastauksista. Ne eivät vaikuttaneet suuntaa muuttavasti tutkimustuloksiin. Erot vastauksissa saivat minut kuitenkin pohtimaan, kuinka aineopettajakoulutusta voisi kehittää tiedostavan inklusion suuntaan. Ihmetyttämään jäi myös, miksi inklusioon on kiinnitetty niin vähän huomiota aineopettajakoulutuksessa luokanopettajakoulutukseen verrattuna.

Luokanopettajaksi opiskelleet maisteriopiskelijat kokivat erityispedagogiset taitonsa hyviksi, mutta he eivät olleet tulleet edes ajatelleeksi erityisoppilaita kuvataidetuntien näkökulmasta. Heille oli kuitenkin annettu kuva, joka ilmeni myös teoriakirjallisuudessa, että taito- ja taideaineissa erityisoppilaat voivat helposti olla integroituina muuhun ryhmään.

En ole ennen ajatellut kuvataiteen tunteja ja erityispedagogiikkaa samassa yhteydessä. Kuvataiteen tuntia on erityispedagogiselta kannalta tuotu esille lähinnä siten, että lapsien/nuorten joilla on erityisiä tarpeita

on helppo osallistua kuvistunneille ns. muun ryhmän mukana jos muuten opiskelevat pienryhmissä. (M9)

Erityisoppilaiden tuen tarve ei kuitenkaan katoa alakoulun jälkeen tai taito- ja taideaineiden tunneilla mihinkään. Itse koen, että tuen tarve ja opetuksen laadun sekä opettajan oppilailleen antaman huomion merkitys vain kasvaa yläkouluun siirtyäessä. Yläkoulussa erilaisten oppimisen haasteiden lisäksi kuvioon tulee teini-
iän muutokset.

Sekä kansainvälisessä että suomalaisessa teoriakirjallisuudessa yhdeksi merkittävimmistä inklusion toteutumista estäväksi haasteeksi on mainittu juuri nykyinen opettajankoulutus. Jos opettajankoulutuksen antamat mahdollisuudet inklusiiviseen opetukseen on todettu riittämättömiksi, miksei vuosikymmenien aikana ole tapahtunut juuri muutosta? Erityisen tuen päätöksen saaneiden oppilaiden määrä kasvaa, joka tarkoittaa, että erityistä tukea tarvitsevien määrä jokaisen opettajan opettamissa ryhmissä kasvaa. Suurin osa tutkimukseeni vastanneista opiskelijoista tiedosti tämän, mutta yliopisto-opetuksen merkitystä erityisoppilaiden opettamisessa ei pidetty kovin suurena. Moni koki taitojen tulevan pääasiassa kokemuksen myötä.

-- tiedostan erityisryhmät, mutta kovin pitkälle heidän tarpeisiinsa voi olla vaikea vastata. Yhden erityispedan kurssin käyneenä hivenen jännittää työelämän realiteetit. (N4)

Suurin osa opiskelijoista tiedosti erityispedagogisten taitojen merkityksen jokapäiväisessä opetustyössä. Monet olivat myös kohdanneet aiemmissa töissä tai opetusharjoitteluissa erityistä tukea tarvitsevia nuoria. Opiskelijat kritisoivat omia taitojaan ja valmiuksiaan sekä erityispedagogiikan peruskurssin laatua. Silti vastaajien joukossa oli myös yksittäisiä opiskelijoita, jotka eivät kokeneet aiheetta kiinnostavaksi. He kokivat tärkeäksi vain sen, että saavuttaisivat jonkinlaiset taidot työelämässä pärjätäkseen.

Ei itseä kiinnosta aihe niin paljon muuta kuin sen osalta, että tulevaisuudessa osaisi toimia maahanmuuttajataustaisten ja ns. ”häiriköiden” sekä oppimisvaikeuksien kanssa. (T2)

Tulkintani mukaan kokonaisuutena aineistosta kuitenkin huokui avoimuus erilaisuutta kohtaan ja ymmärrys siitä, että laadukkaalla, erityisyyden huomioon ottavalla opetuksella on opiskelijoille suuri merkitys, ja ehkä myös tämän takia omia taitoja ei koettu riittäviksi. Opiskelijat haluavat opettaa kaikkia oppilaitaan yhtä hyvin ja huomioiden lasten ja nuorten erityispiirteet.

Opiskelijat kokivat käytännön työn tärkeämmäksi taitojen kehittämisessä kuin teoreettisen tieto-aidon. Omien kokemusteni perusteella koen, että myös teoreettisella tiedolla on tärkeä osa valmiuksien muotoutumisessa. Saman diagnoosin saaneet oppilaat voivat käyttäytyä hyvin eri tavoilla ja tarvita toisistaan suurestikin poikkeavaa tukea. Toisaalta jotkin erityispiirteet saattavat olla kuitenkin samoja, kuten lukihäiriöisten kirjallinen tuottaminen on aina normaalista poikkeavaa.

Diagnoosiin tai muuhun tutkimustietoon perustuva käsitys lapsen tuen tarpeesta voi toisinaan kaventaa näkemystä oppilaasta oppijana. Opettaja tunnistaa vain käsitykseensä liittyvät oppimisen haasteet ja on sokea lapsen muille koulumaailmassa kohtaamille haasteille. Esimerkiksi kielihäiriöisten lasten kolmanneksi yleisin yhteinen piirre on motoriset vaikeudet. Niiden ilmenemismuodot ovat moninaiset ja ne voivat ilmetä vaihtelevasti erilaisissa motorisissa kyvyissä ja taidoissa. (Ahonen, Cantell, Kokko, Kuittinen & Taipale-Oiva 2004, 175–176.) Kuvataidetuennilla motorisista häiriöistä kärsivät nuoret ja lapset voivat herkästi kokea huononmuuden tunnetta ja saada kuvataiteesta oppiaineena negatiivisen kuvan. Kuvataideopettajan pitäisikin olla tietoinen, että motorisia ongelmia voi ilmetä sellaisillakin oppilailla, joilla ei heti ensimmäiseksi ajattelisi niitä olevan. Sen lisäksi, että tiedostaa näiden vaikeuksien olemassa olon, opettajan pitää pystyä muokkaamaan opetusta ja tehtävänantoja motoriset vaikeudet huomioon ottavaksi ja niiden vaikutukset minimoivaksi.

Itse koen monikulttuurisen taidekasvatuksen antavan pohjaa erilaisuuden käsitteilyyn ja ymmärtämiseen koululuokissa. Inklusiivisen koulun periaatteisiin kuuluu

tiivisti tasa-arvon ja kaikkien ihmisten arvostamisen kehittyminen. Tämä on myös osa monikulttuurista taidekasvatusta. Kuten olen jo aiemmin monikulttuurista taidekasvatusta käsittelevässä kappaleessa todennut, ei erilaisuutta tarvitse eikä pidä yrittää häivyttää kouluyhteisössä. (Räsänen 2008, 269.) Erilaisuus saa näkyä, siitä voidaan keskustella ja se otetaan huomioon. Myös tutkimukseen vastanneet opiskelijat olivat ymmärtäneet tämän ja käsitelleet sitä erityisesti opetusharjoittelukokemustensa kautta.

Oikeastaan ainoat kohtaamiset ovat opetusharjoitteluissa. Tosin heitä ei eritelty pois ryhmästä ja minunkin silmiini he olivat kuin kuka tahansa muu. Mutta ei ”sokeus” erityispiirteille ole vain positiivista alkuunkaan. Olisi päästävä tietämyksestä oikeasti tukeviin toimenpiteisiin. (K8)

Erilaisuudesta puhuttaessa on totuttu sivuuttamaan ihmisten erilaisuus, koska se koetaan niin sanotusti sopivaksi käytökseksi. Erilaisuutta ei kuitenkaan tarvitse yrittää olla näkemättä vaan siihen voidaan suhtautua avoimesti ja kunnioittavasti ja opettajina pyrkiä kasvattamaan myös oppilaita tällaiseen ajattelumalliin.

Kyselylomakkeisiin vastanneiden opiskelijoiden vastaukset vaihtelivat jonkin verran vuosiluokan mukaan. Olin ennalta ajatellut, että vastaukset olisivat niin vuosikurssisidonnaisia, että niiden analysoinnin voisi suorittaa kokonaan niin sanotusti vuosikurssien alla. Näin ei kuitenkaan ollut. Vastaukset olivat pääosin linjassa vuosikurssien välillä. Oli kuitenkin huomattavissa, että mitä vanhemman vuosikurssin opiskelijat olivat, sitä riittämättömämmiksi omat taidot koettiin. Vanhemmat opiskelijat eivät myöskään eritelleet omia taitojaan samalla tavalla kuin nuorempien vuosikurssien opiskelijat.

Erot vanhempien ja nuorempien vuosikurssien vastausten laajuudessa saattoivat osittain johtua vastausinnosta. Vuosia yliopistossa opiskelleet vastaavat lukuisiin kyselyihin opintojensa aikana. Kyselyiden täyttäminen on kieltämättä raskasta. Toinen eroa selittävä tekijä on ehdottomasti, että mitä pidempi aika erityispedagogiikan kurssin suorittamisesta on, sitä vähemmän opiskelijat muistavat esimerkiksi teoriapohjaisia käsitteitä. Tämä vaikuttaa suoraan konkreettisten esimerkkien määrään. Vanhemmat opiskelijat keskittyivät enemmän kuvailemaan arvoperus-

teisia seikkoja. Kuten johdannossa mainitsin, mitä pidempään olen opiskellut, sitä vähemmän koen osaavani. Työelämän realiteetit ovat vanhemmilla opiskelijoilla erittäin hyvin tiedossa opetusharjoittelujen ja jo hankitun työkokemuksen myötä. Työelämän realiteettien tarkentumisen myötä opiskelijoille on syntynyt selkeä näkemys siitä, mitä erityisoppilaiden opettaminen vaatii. Heillä on myös harjoittelujen ja mahdollisen työkokemuksen myötä selkeä kuva omasta kyvykkyydestään. Uskonkin, että vanhempien opiskelijoiden vastaukset kertovat realismista. Erityispedagogiikan peruskurssilla tenttiin ulkoa opitut tiedot on unohdettu ja työelämän haasteet ovat tulleet tutuksi. Lohdullista on kuitenkin opiskelijoiden toivo ja usko siihen, että taidot karttuvat ja oppiminen jatkuu läpi koko elämän.

Kuvataideopetuksen tavoitteet varsinkin yläkoulussa ovat todella laajat. Nykyyhteiskunnassamme elintärkeiden asioiden, kuten medialukutaidon opettaminen, on pitkälti kuvataideopettajien vastuulla. Kuvataiteen oppituntien määrään nähden tavoitteet opetussuunnitelmissa ovat kunnianhimoiset. Taidoiltaan keskitasoa edustavalla, hyvin motivoituneella opiskelijalla tavoitteiden mukaisten kykyjen saavuttaminen on näissä puitteissa haastavaa. Voidaankin kysyä, miten erityistä tukea tarvitsevalle nuorella on edes mahdollisuus saavuttaa nämä tavoitteet. Ongelmaa kasvattaa niin ikään se, jos kuvataideopettajan valmiudet huomata avun tarve, eriyttää, muokata opetusta, ratkoa motivaation ja suoritusstrategioiden ongelmia tai hankkia moniammatillista apua, ovat vajavaiset? Tällöin tavoite kaikkien oppilaiden laadukkaasta opetuksesta ja samanarvoisista mahdollisuuksista ei toteudu.

Tutkimuksen teon aikana aloin pohtimaan jatkotutkimusaiheita kahdesta näkökulmasta: kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman kehittämisen näkökulma ja jo kentällä toimivien kuvataideopettajien kokemusten näkökulma. Yliopistokoulutuksen kehittämisen näkökulmasta voisi tutkia esimerkiksi seuraavia asioita: kokevatko Lapin yliopiston taiteen tiedekunnan kuvataidekasvatuksen opettajat opiskelijoiden erityispedagogiset taidot tärkeiksi työssä pärjäämisen ja esimerkiksi työllistymisen kannalta? Mitkä kuvataideopettajan taidot he kokevat tärkeimmiksi, jos niitä pitäisi laittaa tärkeysjärjestykseen? Lisäksi voitaisiin tutkia, miten kasvatustieteen tiedekunnassa pyritään ottamaan kaikki opiskelijat huomioon erityispedagogiikan kursseja suunniteltaessa, vai pyritäänkö ollenkaan? Kokeeko kasvatustieteiden tiede-

kunnassa erityispedagogiikan opetusta järjestävä henkilökunta kuvataidekasvattajien erityispedagogiset taidot tärkeiksi?

Moni opiskelija koki, että erityispedagogiset taidot kehittyisivät oleellisesti vasta työelämässä. Siksi minusta olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi, millaisiksi työelämään siirtynyt kuvataideopettajat kokevat erityispedagogiset taitonsa ja niiden tärkeyden vasta valmistumassa olevalle kuvataideopettajalle. Miten he kokivat pärjänneensä ensimmäiset vuodet työelämässä ja minkälaiset valmiudet opettaja tarvitsee heti kentälle siirtyessään?

LÄHTEET

Ahonen, T., Cantell, M., Kokko, J., Kuittinen, T. & Taipale-Oiva, S. 2004 Motoriikka. Teoksessa T. Ahonen, T. Aro & T. Siiskonen (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 175–200.

Ainscow, M. 2003. Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Teoksessa T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (toim.) *Developing inclusive teacher education*. Oxfordshire: Routledge. 15–32.

Bain, C. & Hasio, C. 2011. Authentic Learning Experience Prepares Preservice Students to Teach Art to Children with Special Needs. *Art Education* 64 (2), 33–39.

Ballard, K. 2003. The analysis of context. Some thoughts on teacher education, culture, colonisation and inequality. Teoksessa T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (toim.) *Developing inclusive teacher education*. Oxfordshire: Routledge. 59–77.

Bamberg, J., Jokinen, P. & Laine, M. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teorian. Teoksessa Bamberg, J., Jokinen, P. & Laine, M. *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 9–40.

Burdick, C. & Causton-Theoharis, J. 2012. Creating Effective Paraprofessional Support in the Inclusive Art Classroom. *Art Education* 65 (6), 33–37.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino: Tampere.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Karjalainen, T., Luoma, P. & Reinikainen, K. 2006. Luku VII: Johdatus tietokoneavusteiseen laadulliseen tutkimukseen – Esimerkkinä NVivo 7. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Melthelp. 416–470.

Kesälahti, E. & Väyrynen, S. 2013. Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making. A School for All - Development of Inclusive Education. Rovaniemi: University of Lapland.

Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 96–124.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–51.

Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Lapin yliopisto. 2016. Pohjoisuus ja kansainvälisyys rinta rinnan.
<<http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Taide/Taiteen-linjaukset>> Luettu 8.3.2016.

Lappalainen, K. & Mäkihonko, M. 2004. Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan- ja opettajankoulutukselle. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen

ydinaineeksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto/ Soveltavan kasvatustieteen laitos. 61–76.

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Murto, P. 1999. Onko inklusio tarua vai totta? Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. 5–9.

Opetushallitus. 2010. Tuntijakotaulukko.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf> Luettu 30.3.2016.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus

Pääjoki, Tarja. 2004. Taide kulttuurisena kohtaamispaikkana taidekasvatuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rastas, A., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään. Virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 264–271.

Rouhiainen, L. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E., Anttila (toim.) Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9–38.

Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tilastokeskus. 2011. Erityisopetukseen siirrettyjen osuus ennallaan, osaaikaisessa erityisopetuksessa pientä lisäystä.

<http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html> Luetu 2.3.2016.

Tilastokeskus. 2015. Tehostetun tuen piirissä entistä useampi peruskoulun oppilas.

<http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html> Luetu 2.3.2016.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf> Luettu 7.4.2016.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 84–108.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–29.

Yliopistolaki 558/20

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Florian, L. 2014. The Inclusive Pedagogical Approach. Keynote speech in Voices from the North: Calling for Inclusion in Education conference. Lapin yliopisto.

Lakkala, S. 2013. Teacher training school of the University of Lapland. Presentation on 27.3.2013. Lapin yliopisto.

Taiteiden tiedekunta. 2015. Opinto-opas 2015–2018. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kasvatustieteiden tiedekunta. 2015. Opinto-opas 2015–2017. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

LIITTEET

Liite 1

Olen Eeva Köykkä, kuvataidekasvatuksen 5. vuoden opiskelija. Teen Pro gradu -tutkielmaani siitä, miten kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan sisältyvät erityispedagogiikan opinnot vastaavat tämän päivän monimuotoisen koulun haasteisiin. Työni ohjaaja on kuvataidekasvatuksen lehtori Tuula Vanhatapio.

Vuosikurssi:_____

Ympyröi a), b) tai c) suorittamiesi kurssien mukaan:

- a) Olen suorittanut vain pakollisen erityispedagogiikan perusteet -kurssin
- b) Olen suorittanut/suorittamassa erityispedagogiikan sivuainetta (25op)
- c) Olen suorittanut joitain erillisiä erityispedagogiikan kursseja erityispedagogiikan perusteet -kurssin lisäksi

Mitä valmiuksia olet saanut erityisoppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen kuvataiteen tunneilla, suorittamallasi erityispedagogiikan kursilla/kursseilla?

Voit eritellä vastauksesi erilaisten ”erityisryhmien” kautta (esim. maahanmuuttajat ja maahanmuuttajataustaiset nuoret, kehitysvammaiset, käyttäytymishäiriöiset, oppimishäiriöiset jne.).

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

Mistä muualta olet saanut valmiuksia heidän kohtaamiseen? (Muut kurssit, opetusharjoittelujen ohjaajilta, työkokemus jne..)

[illegible]